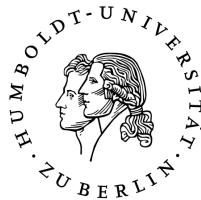


**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 62**



**Katrin Fee Winkenbach**

**Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen:  
Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von  
Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen  
und daran anschließende Lernprozesse**

**ISSN (Print)     1615-7222  
ISSN (Online)   2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/  
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.  
Berlin 2019

### **Angaben zur Autorin**

Winkenbach, Katrin Fee, M. A.

Institution: Freiberufliche Erwachsenenbildnerin

Arbeitsschwerpunkte: Emotionales Lernen, Identitätslernen

E-Mail: Fee.winkenbach@gmail.com

Herausgeber/innen der Reihe  
*Erwachsenenpädagogischer Report*  
Humboldt-Universität zu Berlin  
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Prof. Dr. Matthias Alke

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin

Tel.: (030) 2093 4136

Fax: (030) 2093 4175

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:  
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin  
Technische Abteilung  
Unverkäufliches Exemplar

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 62**



**Katrin Fee Winkenbach**

**Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen:  
Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von  
Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen  
und daran anschließende Lernprozesse**

Berlin 2019

**ISSN (Print) 1615-7222  
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

## Zusammenfassung

Diese Masterarbeit widmet sich, am Beispiel der Start-up-Gründung, der Rolle von Emotionen im Kontext biographischer Entscheidungen. Das Ziel ist einerseits, aus Perspektive des Individuums aktivierenderlebte Emotionen empirisch nachzuzeichnen und andererseits biographische Entscheidungen als Vermittlungsmoment für anschließendes Lernen zu reflektieren. Einem qualitativen Paradigma folgend, werden die Daten von sechs halbstandardisierten, leitfadengestützten Interviews anhand einer formal-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1991) analysiert. Es zeigt sich, dass sowohl *negative* Emotionen, wie *Wut* und *Angst*, als auch *positive* Emotionen, wie *Freude* und *Neugierde* gründungsaktivierendes Potential besitzen. Zusätzlich werden individuelle emotionale Begründungsmuster, die ein *In-Beziehung-Setzen* illustrieren, am Einzelfall nachgezeichnet. Abschließend wird diskutiert, ob die im Anschluss an die Gründung getätigten Lernaktivitäten daraufhin weisen, dass die Entscheidung zur Gründung, eine Entscheidung zum (emotionalen) Lernen impliziert.

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Theorieteil I: Emotionen und Lebenslanges Lernen.....</b>	<b>11</b>
2.1. Emotionen: Begriffsbestimmung und Definition .....	12
2.2. Ansätze und Erkenntnisse in der Emotionsforschung.....	13
2.2.1. Struktur und Entstehung des emotionalen Erlebens .....	15
2.3. Die Bedeutung von Emotionen für die Erwachsenenbildung .....	18
2.3.1. Emotionen im Entscheidungsprozess .....	19
2.3.2. Emotionen und Lernen .....	21
2.3.3. Emotionale Reflexivität als Kernkompetenz .....	24
<b>3. Theorieteil II: Die Start-up-Gründung als biographische Entscheidung .....</b>	<b>25</b>
3.1. Start-up-Gründer*innen: Beschreibung einer Adressatengruppe .....	26
<b>4. Emotionen in der Weiterbildungs- und Gründungsforschung .....</b>	<b>29</b>
4.1. Aktueller Forschungs- und Erkenntnisstand .....	31
<b>5. Forschungstheoretischer Ansatz und methodische Konzeption .....</b>	<b>32</b>
5.1. Forschungsgegenstand und Ziele der Studie .....	33
5.2. Qualitative Sozialforschung .....	34
5.2.1. Gütekriterien qualitativer Forschung .....	35
5.2.2. Qualitative Datenerhebung und Auswertung nach Mayring .....	36
5.3. Forschungsprozess .....	37
5.3.1. Voruntersuchung .....	37
5.3.2. Stichprobe .....	38
5.3.3. Datenerhebung.....	39

5.3.4.	Datenanalyse und -auswertung.....	40
5.3.5.	Der Kodierleitfaden.....	41
<b>6.</b>	<b>Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse .....</b>	<b>42</b>
6.1.	Deskriptive Analyse: Emotionen und Bezugsbereiche.....	42
6.1.1.	Angst & Unsicherheit.....	43
6.1.2.	Sicherheit & Vertrauen .....	44
6.1.3.	Wut & Ärger .....	44
6.1.4.	Freude & Begeisterung .....	45
6.1.5.	Neugierde & Interesse.....	46
6.1.6.	Stolz .....	47
6.1.7.	Gefühl von Selbstverwirklichung .....	47
6.2.	Emotionale Bezugsbereiche: Erfahrung vs. Antizipation .....	48
6.3.	Interpretative Analyse: Einzelfälle .....	50
6.3.1.	Fall 1 JB: „Selbstverwirklichung als Aktivator“ .....	51
6.3.2.	Fall 2 MH: „Wut als Aktivator“.....	52
6.3.3.	Fall 3 AK: „Faszination als Aktivator“ .....	53
6.3.4.	Fall 4 RW: „Unsicherheit als Aktivator“ .....	53
6.3.5.	Fall 5 SK: „Stolz als Aktivator“.....	54
6.3.6.	Fall 6 TK: „Wirksamkeit als Aktivator“ .....	55
6.4.	Gründungs- und Lernaktivierende Emotionen im Vergleich.....	56
6.5.	Emotionale Reflexivität.....	58
6.6.	Zusätzliche Ergebnisse .....	59
<b>7.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>60</b>
7.1.	Forschungsmethodische Reflexion .....	64
<b>8.</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>67</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>69</b>

<b>Bisherige Themen der Reihe:</b>	
<b>Erwachsenenpädagogischer Report.....</b>	<b>76</b>

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1</b> Aktualgenese nach Ulich (1992) (eigene Darstellung) .....	16
<b>Abbildung 2:</b> Lebenslanges Lernen & Emotionalität (eigener Entwurf) .....	19
<b>Abbildung 3:</b> Überblick Forschungsprozess .....	37
<b>Abbildung 4:</b> Inhaltsanalyse nach Mayring (1991) (eigene Darstellung) .....	41
<b>Abbildung 5:</b> Emotionale Begründungsmuster im Kontext .....	42
<b>Abbildung 6:</b> Aktivierenderlebte Emotionen mit zwei zeitlichen Bezügen .....	48
<b>Abbildung 7:</b> Vergleich: Gründungs- und lernaktivierenderlebte Emotionen .....	57
<b>Abbildung 8:</b> Hypothetische Betrachtung: Gründung als vermittelndes Moment .....	63



## 1. Einleitung

Lebenslanges Lernen, das heißt das kontinuierliche Lernen über die Lebensspanne, stellt als bildungspolitisches Ziel und anthropologisches Grundprinzip, das Individuum vor neue Herausforderungen (vgl. Hof 2009 und Sanders 2004, S. 798), da die Selbstbestimmtheit und Selbsttätigkeit des Einzelnen zur Voraussetzung und Bedingung wird. Seit Beginn der Individualisierung (siehe Beck 1986) ist das Individuum als handelndes Subjekt verstärkt herausgefordert Lern- und Bildungsprozesse selbst zu organisieren und die eigene Biographie individuell zu gestalten (vgl. Alheit 1993; Schroer 1997, S. 170; Gieseke 2016, S. 15). Der gesamte Lebensverlauf rückt als eigenes Lernfeld in den Fokus, sodass biographische Entscheidungen neue Entwicklungsräume und Lernfelder schaffen, in denen sich das Subjekt eingebunden in gesellschaftliche Strukturen gestalten und auszudrücken versucht (vgl. Arnold et al. 2000, S. 7). Lebenslanges Lernen wird zu einer immanenten Selbsttransformation, die sich durch das Streben nach Selbstverwirklichung charakterisiert (vgl. Gieseke 2007, S. 31). Als ein zentrales Beispiel für eine die Biographie prägende Entscheidung, mit der Lernen einhergeht, ist die Gründung des eigenen Unternehmens (Start-ups) zu sehen, welche zeitlich ein Abbild der Individualisierungstendenzen darstellt. Derartige Entscheidungen sind nur auf Grundlage von Emotionen möglich, die als subjektives, emotionales Erleben, entscheidende Handlungsimpulse zu geben scheinen (vgl. Roth 2004, S. 23). Im Zuge der Sozialisation bilden sich basierend auf den persönlichen Erfahrungen emotionale Schemata aus, welche nicht nur die eigenen Deutungsmuster mitbestimmen, sondern aufgrund ihrer „prägenden, orientierenden und steuernden Kraft“ (Arnold 2007, S. 5) sowie ihres aktivierenden Charakters, auch Lernprozesse im besonderen Maße beeinflussen (vgl. Gieseke 2008, S. 40). Lernen wird zu einem durch emotionsrelevante Dispositionen gefärbten, eigenaktiven Prozess, der weit über Bildungs- und Qualifizierungsinteressen hinausgeht und eine persönlichkeitsstabilisierende Bedeutung inne trägt (vgl. Dohmen 1996, S. 43; Illeris 2003, S. 405; Arnold & Tutor 2006, S. 41 und Gieseke 2016, S. 11, 15). Demnach lässt sich folgern, dass lebenslanges Lernen und diese inhärenten Bildungsentscheidungen weder losgelöst von der eigenen Biographie, noch von dem eigenen emotionalen Erleben, betrachtet werden können (vgl. Alheit & Dausien 2012, S. 728 und Arnold & Tutor 2006, S. 41). Da Emotionalität somit zur Schlüsselkompetenz des lebenslangen Lernens und der Selbsttransformation wird, stellt sich die Frage welche Gefühle bei biographischen Entscheidungen und daran anschließenden Lernprozessen als treibend erlebt werden (vgl. Gieseke 2008, S. 40). *Welche Emotionen werden aus Sicht des Individuums aktivierend erlebt, die biographisch bedeutsame Entscheidung zu treffen, ein eigenes Start-up zu gründen?* Obwohl Emotionen in der erwachsenenpädagogischen Forschung seit einiger Zeit verstärkt thematisiert und betrachtet werden, ist ihr Einfluss auf die Gestaltung von Lebensverläufen und biographischen Entscheidungen sowie anschließenden Lernprozessen noch nicht genauer untersucht wurden (vgl. Gieseke 2008, S. 42). Bis heute wurden Emotionen von Erwachsenen eher in spezifischen Bereichen, wie zum Beispiel in der personenzentrierten Beratung beziehungsweise dem Coaching (siehe Schreyögg 2014) oder in der betrieblichen Weiterbildung (siehe Winterkamp 2013) untersucht. Ein biographischer Bezug zu Entscheidungen wurde hierbei jedoch nicht hergestellt. Das Forschungsvorhaben in

dieser Arbeit ist es daher, Emotionen und ihre Rolle in biographisch bedeutsamen Entscheidungen zu erfassen und nachzuzeichnen. Als ein besonderes Phänom der heutigen Zeit, werden hierfür die Gründung eines Start-ups und Existenzgründer\*innen, als Gruppe von Adressaten, exemplarisch betrachtet. Angestrebt wird neben einer deskriptiven Beschreibung aktivierend erlebter Emotionen, eine analytische Ausdifferenzierung der relationalen Bezugspunkte individueller, teils prädominierender Emotionen. Das wissenschaftliche Interesse ist von dem Gesuch geleitet, die emotionstheoretischen Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung anhand eines konkreten Beispiels zu reflektieren und verfolgt daran angelehnt Ziele in drei Dimensionen. Zum einen soll aus theoretischer Perspektive ein Beitrag im Bereich der Grundlagenforschung von Emotionen im Kontext von lebenslangen Lernen geleistet und eine theoretische Lücke geschlossen werden, indem das emotionale Erleben in einer biographischen Entscheidung als vermittelndes Moment für anschließende Lernprozesse analysiert wird. Übergeordnet wird somit die Absicht verfolgt, Emotionen als ein Moment, das alle erwachsenenbildnerischen Forschungsbereiche verbindet, anzudeuten. Zum anderen wird aus empirischer Perspektive der Versuch unternommen individuelles, emotionales Erleben in seiner Ausdifferenziertheit nachzuzeichnen. Zeitgleich werden Informationen über die besondere Adressatengruppe der Start-up Gründer\*innen, welche sowohl auf Makro-, als auch auf Mikro-Ebene in der Erwachsenenbildung genutzt werden könnten, geliefert. Mit dieser exemplarischen Analyse wird eine Verbindung zwischen biographischen Ansätzen, der Lehr-Lernforschung und der Adressatenforschung geschlagen. Diese Annahme basiert auf der „*Brückenfunktion [von Emotionen, Anm. d. V.] in der Lebenswelt*“ (Gieseke 2016, S. 258) und auf folgender Argumentation: Zu allererst gilt die Gründungsentscheidung als eine selbst initiierte biographische und den Lebensverlauf verändernde Entscheidung. Obwohl die vorliegende Untersuchung keinen biographieorientierten Forschungsansatz im engeren Sinne darstellt, sind ihre biographischen Bezüge unbestreitbar. Folglich besteht das Potential, Erkenntnisse über die Rolle von Emotionen bei der Gestaltung des eigenen Lebensverlaufs zu liefern. Zweitens können Gründer\*innen als eine für die Erwachsenenbildung besondere Adressatengruppe betrachtet werden. Obwohl diese Gruppe stetig wächst und ein spezifisches Weiterbildungsverhalten aufzuweisen scheint, erfährt sie bisweilen wenig Beachtung in der erwachsenenpädagogischen Forschung. Drittens liefert die Untersuchung relevante Erkenntnisse für die Lern- und Lehrforschung, indem emotionale Einflüsse auf die Gründungsentscheidung sowie auf die damit verbundenen Lernprozesse aus Sicht des Individuums analysiert werden. Diesen Ausführungen folgend handelt es sich um eine Schnittstellenforschung mit Erkenntnispotentialen und Forschungsimpulsen in diesen drei Bereichen. Realisiert wird dieses Vorhaben wie folgt. Im ersten Teil dieser Arbeit wird der theoretische Hintergrund erläutert. Hierfür werden Emotionen, ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung sowie Lern- und Entscheidungsprozesse dargestellt. Zusätzlich werden die Start-up Gründung und die Adressatengruppe der Start-up Gründer\*innen als gewähltes Beispiel beschrieben und ihre Wahl für das Forschungsvorhaben begründet. Das vierte Kapitel widmet sich der bisherigen Rolle von Emotionen in den drei genannten Bereichen der Weiterbildungsforschung, ebenso wie in

der Gründungsforschung. Der theoretische Teil dieser Arbeit wird mit einer zusammenfassenden Darstellung des aktuellen Forschungsstands geschlossen. Das fünfte Kapitel beschreibt den forschungstheoretischen Ansatz und die methodische Konzeption. Hier werden zunächst der Forschungsgegenstand, das Ziel der qualitativen Untersuchung ebenso wie die wissenschaftlichen Fragestellungen und das Erkenntnisinteresse beschrieben, um daraus schließlich die Forschungsmethodik und das Vorgehen abzuleiten. Die Beschreibung des theoretisch-methodischen Vorgehens und des empirischen Forschungsprozesses folgen diesen Darstellungen. Hierbei stehen die Durchführung der Interviews und die Auswertung des Datenmaterials anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) im Fokus. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert, reflektiert und anschließend diskutiert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des Forschungsprozesses und der gewählten Methodik, bevor die Arbeit mit einem Fazit und einem Ausblick geschlossen wird.

## **2. Theorieteil I: Emotionen und Lebenslanges Lernen**

Emotionen werden im Kontext vom Lebenslangen Lernen verstärkt seit den 1980er Jahren betrachtet, da die Bedingungen von Lernen, den Einfluss emotionaler Aspekte einschließend, in den Fokus gerückt sind. Zuvor wurde die Frage nach den Bedingungen von Lernen als Folge der kognitiven Wende (siehe Holzkamp 1989) primär aus dem Blickwinkel kognitiver motivations- und lerntheoretischer Ansätze untersucht (z.B. Heckhausen 1989, Steiner 2001). Heute ist weitestgehend anerkannt, dass Emotionen für Bildungsprozesse von großer Relevanz sind und in besonderer Weise mit kognitiven Prozessen zusammenwirken (z. B. Damásio 2004, Gieseke 2016). Hierbei demonstrieren einige Forschungsergebnisse, dass das emotionale Erleben nicht nur in der Schule (z.B. Schutz et. al. 2006), sondern auch in der Bildung von Erwachsenen eine zentrale Rolle spielt (z.B. Arnold 2005, Gieseke 2016). Emotionen nehmen nicht nur maßgeblich Einfluss auf die Lernprozesse Erwachsener, sondern prägen außerdem als Handlungsdispositionen mit aktivierender Kraft Entscheidungen und folglich die Gestaltung der eigenen, individuellen (Bildungs-)biographie in besonderer Weise (vgl. Hamm 2006, S. 528 und Gieseke 2016, S. 51). Davon abgeleitet wird der Umgang mit den eigenen Emotionen zu einer Voraussetzung lebensbegleitenden Lernens, sodass insbesondere die Entwicklung und Ausdifferenzierung des individuellen Emotionsspektrums an Wichtigkeit gewinnt (vgl. Gieseke 2007, S. 20-21). Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist der Forschungs- und Reflexionshorizont zum emotionalen Erleben jedoch immer noch begrenzt. Daher gilt es sich Erkenntnissen anderer Forschungslinien zu bedienen, um die Rolle von Emotionen auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive reflektieren zu können. Bislang liefern hauptsächlich das Wissen und die Kenntnisse der Neurobiologie einen wichtigen Mehrwert für die Erwachsenenbildung (vgl. Becker 2006, S. 215). Im Folgenden, wird basierend auf den aktuellen Erkenntnissen der weitestgehend psychologischen

Emotionsforschung, die theoretische Grundlage dieser Arbeit geschaffen. Zu Beginn werden hierfür Emotionen begrifflich definiert, Forschungsansätze und Erkenntnisse dargestellt sowie die Entstehung und die Beteiligung einzelner Komponenten im emotionalen Erleben erläutert. Im Anschluss wird darauf aufbauend die Bedeutung von Emotionen konkret für die Erwachsenenbildung mit Betrachtung ihrer Rolle in Entscheidungs- und Lernprozessen demonstriert. Dies bildet die Überleitung zum nächsten Kapitel, welches sich der Start-up Gründung widmet, als Beispiel einer biographischen Entscheidung, die Lernprozesse initiiert.

## 2.1 Emotionen: Begriffsbestimmung und Definition

Ob im wissenschaftlichen Diskurs oder der alltagsprachlichen Kommunikation, die Beschreibungen und Definitionen von Emotionen scheinen höchst divers. Eine Vielzahl von Begrifflichkeiten findet in diesem Zusammenhang eine Anwendung (vgl. Kleinginna & Kleinginna 1981, S. 345). So meinen *Gefühl*, *Stimmung*, *Affekt*, *emotionale Befindlichkeit* oder *emotionales Erleben* ähnliche Phänomene und Konstrukte, welche teilweise synonym verwendet werden. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Emotionen häufig vereinfacht mit dem Erleben von Gefühlen gleichgesetzt (vgl. Kienbaum & Schuhrke 2010, S. 206). Aus psychologischer Perspektive können Emotionen als ein komplexes Muster physiologischer Erregung und kognitiver Bewertung verstanden werden, die aufgrund eines auslösenden und für die Person bedeutsamen Ereignis entstehen und als Gefühlsregung erlebt werden (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 500). Der Begriff *Gefühl*, beziehungsweise *Gefühlsregung*, rückt hierbei die subjektive Erlebensqualität als einen Teil der Emotion in den Mittelpunkt (vgl. Ulich 1995 zit. n. Otto et al. 2000, S. 3). Im Unterschied dazu illustriert *Emotion* ein Überkonzept, das körperliche Aspekte und das Ausdrucksverhalten mitberücksichtigt. *Stimmungen* werden in Abgrenzung hierzu von den meisten Autor\*innen als weniger intensive, aber länger andauernde Gefühlszustände definiert (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 454). Unter *Affekt* wird ein übergeordnetes Metakonzzept verstanden, das Emotionen und Stimmungen einschließt (vgl. Gross 1998 zit. n. Schreyögg 2014, S. 36). Das Konstrukt der *Emotionalen Befindlichkeit* beschreibt einen emotional-motivational geprägten, subjektiv und situationsspezifisch erlebten Zustand, der sowohl als Auslöser oder als Folge kognitiver Prozesse auftritt (vgl. Sembill 1992, S. 118). Um die Offenheit gegenüber dem untersuchten Phänomen in seinen Erscheinungsformen und Ausprägungen zu gewährleisten, erfolgt in dieser Arbeit angelehnt an Otto et. al. (2000) keine exakte Begriffsbestimmung von *Emotionen*. Dennoch wird ihnen eine Arbeitsdefinition von Kleinginna & Kleinginna (1981) zu Grunde gelegt. Diese beschreiben Emotionen wie folgt:

- „[...]eine komplexe Kombination von Interaktionen subjektiver und objektiver Faktoren, die durch neuronal-hormonelle Systeme vermittelt werden, welche
- (a) zu affektiven Erlebnissen wie Erregung, Lust und Missfallen führen können;
  - (b) kognitive Prozesse wie emotional relevante Wahrnehmungseffekte,

Beurteilungen, Reaktionen erzeugen; (c) weit verbreitete physiologische Anpassungen der Erregungsbedingungen aktivieren; und (d) zu einem Verhalten führen, das oft, aber nicht immer, expressiv, zielorientiert und adaptiv ist.“ (Kleinginna & Kleinginna 1981, S. 355 aus dem englischen übersetzt).

Wenn die Rede von Emotionen ist, meint dies in der Regel eine begrenzte Auswahl von Gefühlszuständen, sodass Freude, Trauer und Wut bekannte, weitverbreitete Emotionsbeschreibungen sind (vgl. Kienbaum & Schuhrke 2010, S. 207). In der Literatur existieren verschiedene Gruppierungs- und Klassifizierungsansätze, um nicht nur sogenannte Basisemotionen, sondern das gesamte Emotionsspektrum abzubilden. Rost (1990) definiert 60 Emotionen, die er den Basisemotionen Freude, Lust, Zuneigung/Mitgefühl, Sehnsucht/Unruhe, Abneigung/Aggressionslust, Traurigkeit, Verlegenheit, Neid und Angst unterordnet (vgl. Rost 1990, S. 39 zit. n. Gieseke 2016, S. 301). Magai und McFadden (1995) deklarieren hingegen Freude, Interesse, Überraschung, Ekel, Ärger, Trauer, Furcht/Angst, Scham/Schüchternheit und Schuld als Basisemotionen. Izard (2009) greift eben diese auf und betont zusätzlich Kummer/Schmerz, Zorn/Wut und Geringschätzung/Verachtung als fundamentale Emotionen (vgl. Izard 2009, S. 7-8). Begrifflich werden *Emotion*, *Gefühl* und *emotionales Erleben* in dieser Arbeit weitestgehend synonym verwendet. Dies liegt auch in der Tatsache begründet, dass sich in den Verbalisierungen der interviewten Personen keine klare Unterscheidbarkeit der genannten Begriffe erkennen lässt.

## 2.2 Ansätze und Erkenntnisse in der Emotionsforschung

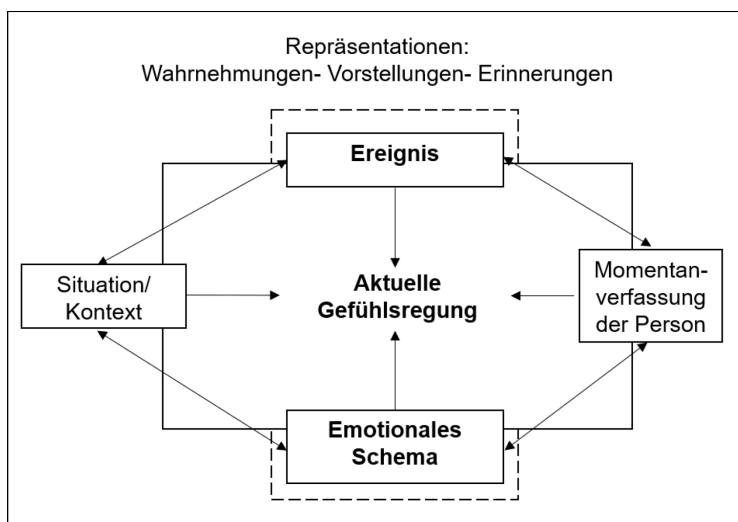
Emotionen werden seit Beginn ihrer wissenschaftlichen Erforschung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und über ein weites Spektrum von biologistischen und kognitivistischen bis hin zu sozialkonstruktivistischen Zugängen erschlossen. Sie sind nicht nur Untersuchungsgegenstand in einschlägigen Teildisziplinen der Psychologie, wie beispielsweise der allgemeinen Psychologie und Neuropsychologie (z.B. Scherer 1990, Ulich & Mayring 2003), sondern ebenso in anderen Disziplinen, wie der Biologie und der Verhaltens- oder Gehirnforschung (z.B. Lewis & Haviland 1993, Otto et al. 2000, Kuhl 2001, Spitzer 2002). In der früheren psychologischen Emotionsforschung herrschten evolutionstheoretische Konzepte und funktionalistische Denkweisen vor (vgl. Gieseke 1995, S. 41). Evolutionstheoretische Ansätze interessieren sich angelehnt an die Theorien von Darwin (1972/2000) für die biologische Vererbung von Emotionen und emotionale Dispositionen sowie für ihren Beitrag zum individuellen Überleben und die Entwicklung des Menschen insgesamt (vgl. Engelen 2012, S. 41; Brandstätter et al. 2013, S. 160). Aktuelle Ansätze greifen hiervon speziell das Verständnis einer Universalität von Emotionen auf (z.B. Ekman 1972). Kognitionswissenschaftliche Ansätze stellen hingegen Bewertungs-

theorien in den Vordergrund, die Emotionen als Einschätzung einer Situation unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse, Ziele und Bewältigungsmöglichkeiten, verstehen (vgl. Brandstätter et al. 2013, S. 168). Die klassischen psychologischen Bewertungstheorien (z. B. Frijda 1986, Ortony et al. 1988, Lazarus 1991) betonen daher die kognitive Komponente in ihrer Funktion als Bewertungsinstanz des Wahrgenommenen, auf dessen Basis das Verhalten angepasst und gesteuert wird. Die Theorie der kognitiven Bewertung nach Lazarus (1991, 1995) legt ihren Fokus auf eben diese Reize und physiologische Erregungen, die sich auf situative Hinweise und Kontextfaktoren beziehen. Emotionale Erfahrungen gelten hierbei als Resultat der Verbindung von Erregung und Bewertung (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 461). Neben Ansätzen aus evolutionstheoretischer und kognitionswissenschaftlicher, existieren Untersuchungen aus lernpsychologischer und neuropsychophysiologischer Sicht. Lernpsychologische Theorien setzen sich mit der Veränderung von Emotionen als Folge von Lernprozessen auseinander. Strenge behavioristisch-lerntheoretische Ansätze verteidigen sogar die Ansicht, dass sich Emotionen im Zuge der eigenen individuellen Lerngeschichte entwickeln und durch verschiedene Arten der Konditionierung erworben werden (vgl. Brandstätter et al. 2013, S. 162). Psychophysiologische Theorien interessieren sich für körperliche Veränderungen, die im peripheren und zentralen Nervensystem sowie in bestimmten Organen sowohl als Folge als auch als Ursache von Emotionen entstehen. Neurowissenschaftliche Forschungsansätze beschäftigen sich mit Prozessen und Strukturen im Gehirn, die an der Entstehung und Verarbeitung von Emotionen beteiligt sind (vgl. Brandstätter et al. 2013, S. 164-165). Im Analysefokus stehen hierbei spezifische Gehirnregionen und ihre funktionalen Zusammenhänge. Die Schwierigkeit der Emotionspsychologie ist es bis heute eine Übereinkunft ihres Forschungsgegenstandes zu erlangen (vgl. Vogel 1992, S. 104). Die Kontroversen und Schwachstellen der einzelnen Ansätze und Theorien an dieser Stelle zu diskutieren, würde zu weit führen. Stattdessen ist es wichtiger haltbare Ansätze und empirische Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung zu reflektieren. Da bislang noch auf keine erwachsenenpädagogische Emotionstheorie im engeren Sinne zurückgegriffen werden kann, gilt es, das interdisziplinäre Wissen und explizit jenes, das durch die Grundlagenforschung der Neurobiologie bereitgestellt wird, zu nutzen (vgl. Roth 2001, S. 14; Gieseke 2016, S. 51). Aufgrund der besonderen Erkenntnispotentiale in diesem Feld fordern eigene Autor\*innen dazu auf, konkrete Forschungsimpulse und -fragen aus den Erziehungswissenschaften an die Neurowissenschaften zu richten, um so das Verhältnis von Emotionen, Kognitionen und Handeln gegenstandsangemessen diskutieren zu können (z.B. Becker 2006, S. 215; Krapp 2005, S. 603). Heute ist die Verbindung kognitiver und emotionaler Prozesse während der Informationsverarbeitung im Gehirn evident. Auch ist belegt, dass die zwei Gehirnbereiche des Hypothalamus' und des limbischen Systems als Kontrollsystem für Emotionen fungieren, da in ihnen die Integration hormoneller und neuronaler Aspekte der Erregung erfolgt (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 459). Die neuroanatomische Forschung widmet sich im besonderen Maße der Amygdala, jener Region im limbischen System, welche den Zugang zu Emotionen ermöglicht und als Selektionsinstanz des Gedächtnisses agiert (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 459).

### 2.1.1 Struktur und Entstehung des emotionalen Erlebens

Die Darstellungen der unterschiedlichen Forschungslinien und -perspektiven illustrieren bereits die Komplexität und Diversität des aktuellen (psychologischen) Emotionsverständnisses. Trotz der noch stark kontrovers geführten Diskussionen, stimmen die unterschiedlichen Ansätze vor allem in zwei Punkten überein. Emotionen werden erstens als leibseelische Zuständlichkeiten eines Individuums verstanden, welche sich zweitens je nach Betrachtungsebene auf die verschiedenen Aspekte der subjektiven Erlebnis-, der neurophysiologischen Erregungs-, der kognitiven Bewertungs- und der interpersonellen Ausdruckskomponente beziehen können (vgl. Ulich 1992, S. 55). Es besteht folglich Einigkeit darüber, dass Emotionen Prozesse abbilden, an denen verschiedene Komponenten beteiligt sind. Hieran angelehnt, führt Pekrun (1998) eine affektive, kognitive sowie physiologische Wahrnehmung als die körperperzeptive Komponente auf, um Emotionen als Konstrukt zu beschreiben (vgl. Pekrun 1988, S. 98). Frenzel et al. (2009) definieren Emotionen als mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, kognitiven, motivationalen und physiologischen Komponenten bestehen (vgl. Frenzel et al. 2009, S. 207). Auch Scherer (1990) bezieht sich in seinem Modell der fünf Emotionskomponenten auf die genannten vier und ergänzt diese durch eine reflektierende Komponente (Scherer 1990, S. 4, 6). In seinem Modell realisiert sich ein Emotionsprozess durch die Beteiligung und Abstimmung der verschiedenen Komponenten, welche sich in Subsysteme untergliedern. Das Subsystem der Informationsverarbeitung, welches die kognitive Komponente widerspiegelt, erfasst Signale aus der Außen- und Innenwelt und bewertet ihre Bedeutung für das Individuum. Die neurophysiologische Komponente reguliert körperliche Prozesse und den Energieaushalt und fungiert somit als Versorgungssystem. Für die Planung von Handlungen und Entscheidungen über Ziele ist das Steuerungszentrum verantwortlich, welches die motivationale Komponente charakterisiert. Kommuniziert und realisiert werden die Handlungen im Anschluss durch das Aktionssystem, welches als Ausdruckskomponente bezeichnet wird. Die Gefühlskomponente, repräsentiert durch das Monitorsystem, schließt den Emotionsprozess ab, indem sie den erreichten Zustand kontrolliert und reflektiert (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 465). Folglich besitzen Emotionen eine kognitive Funktion, die darin besteht, Interpretationen und Bewertungen gegenwärtiger Situationen, ebenso wie Kategorisierungen von Lebensereignissen zu ermöglichen. Darüber hinaus werden sie als verantwortlich für Kreativität, soziale Urteile, das Erinnern und Lernen erachtet (vgl. Bradley 1994 zit. n. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 465; Forgas 1999). Die motivationale Funktion ist besonders für das Lernen relevant, da sie Handlungen als Reaktion auf Ereignisse beeinflusst, diesen eine Richtung vorgibt und ihre Aufrechterhaltung gewährleistet (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 463). Obwohl Scherers Modell in der Lage ist viele heterogene Phänomene und Aspekte zu integrieren, scheint es in der Empirie nicht haltbar und mit Bezug auf die postulierten Entitäten und ihren Beziehungen untereinander unzureichend ausgearbeitet (vgl. Vogel 1992, S. 52). Einige Autor\*innen raten

aufgrund der geringen empirischen Evidenz eher dazu, es als einen theoretischen Entwurf, nicht aber als eine ganzheitliche Theorie anzunehmen. So eignet es sich auch in dieser Arbeit lediglich als eine theoretische Beschreibung, um die Komplexität emotionaler Prozesse zu veranschaulichen. An dieser Stelle ist zusammenfassend festzuhalten, dass Emotionen das Produkt verschiedener Faktoren sind. Ihre Entstehung wird von Ulich (1992) als Aktualgenese bezeichnet, welches zusammengefasst den Prozess beschreibt, in dem einem bestimmten Ereignis eine emotionale Bedeutung oder Qualität zugeschrieben wird. Seiner Meinung nach können vier Faktoren, wie in Abbildung 1 dargestellt, bei dem Entstehungsprozess beteiligt sein: Zu allererst fungieren *Ereignisse*, die innere und äußere Veränderungen bewirken, als wichtiger Einflussfaktor. Darüber hinaus stellen die *Situation* und der *Kontext* sowie die *Momentan-Verfassung* des Individuums aktive Einflussgrößen dar. Gleichermäßen können *emotionale Schemata* an einer Gefühlsregung beteiligt sein, welche im Gegensatz zu den drei gegenwärtig entwickelten Faktoren, ein biographisch erworbenes und in der Vergangenheit herausgebildetes Muster, beschreiben (vgl. Ulich 1992, S. 51).



**Abb. 1** Aktualgenese nach Ulich (1992) (eigene Darstellung)

Emotionale Schemata entstehen im Zuge der Sozialisation aufgrund der eigenen, internen Organisation des Erlebten, auf die bestimmte Strukturierungs- und Schematisierungsmechanismen unbewusst miteinander einwirken (vgl. Ulich 1992, S. 62). Dies macht es möglich, dass Gefühlsregungen allein aufgrund einer assoziativen Verbindung zwischen einem Ereignis und einem emotionalen Schemata hervorgerufen werden, ohne dies bewusst steuern zu können. Das heißt durch die Aktivierung eines dieser Muster kann eine Emotion entstehen, deren tatsächlicher Ursprung nicht in der gegenwärtigen Situation selbst liegt. Innerhalb jeder dieser vier Komponenten wirken wiederum eigene Repräsentationen von Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erinnerungen zusammen, sodass die Aktualgenese durch die spezifische Interaktion der Komponenten bestimmt wird. Dies demonstriert den höchst individuellen Charakter des emotionalen Erlebens (vgl. Ulich



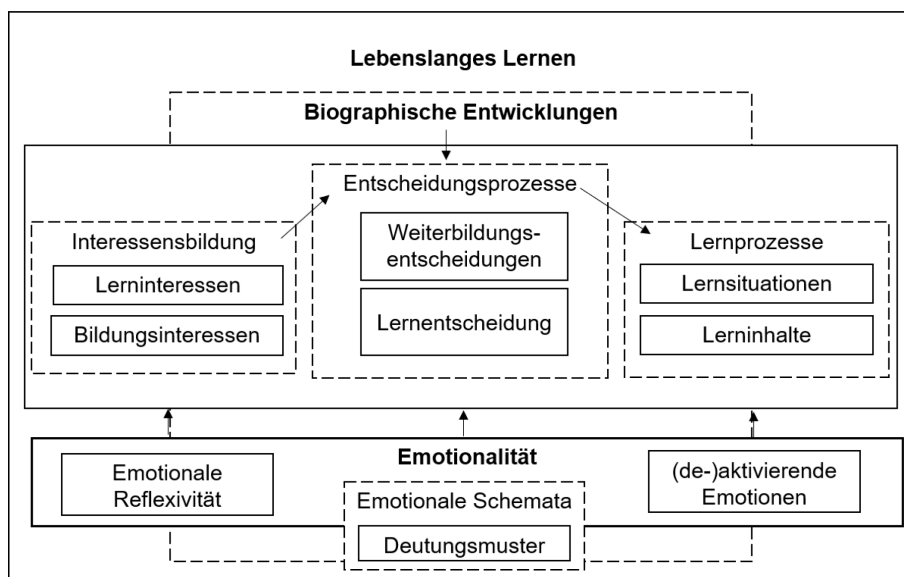
1992, S. 62). Die bisherigen Darstellungen der Emotionsstruktur- und ihrer Komponenten, sowie ihres Entstehens, der Aktualgenese, dienen dazu den Charakter des emotionalen Erlebens auf zwei verschiedenen Ebenen erkennbar werden zu lassen. Zum einen repräsentieren Emotionskomponenten Merkmalsbeschreibungen, die sich auf eine Verbindung zwischen Emotion und Individuum beziehen. Dies meint, dass Gefühle durch die Beteiligung der unterschiedlichen Komponenten individuell erfahren werden. Ebenso ist die Aktualgenese explizit an das Individuum gebunden, welches durch den Einfluss emotionaler Schemata, als biographisch erworbene Reaktionsmuster, deutlich widerspiegelt wird (vgl. Ulich 1992, S. 82). Es kann folglich weder die Rede von generalisierbaren Emotionen noch ihrer vom Individuum gelösten Existenz sein, da sie immer erst durch das *Erfahren-werden* und der Interpretation einer Person existent sind. *Angst* zum Beispiel kann nicht losgelöst von dem erlebten Angstgefühl des Individuums bestehen. Obwohl Emotionen folglich dem Individuum immanent und nicht von diesem zu trennen sind, werden sie häufig als nicht steuerbar erlebt. Nicht selten erleben Personen ein Gefühl des *Ausgeliefert-seins*. Die äußeren und inneren Faktoren der Aktualgenese machen verständlich, dass sich Individuen hierbei passiv erleben können. Weder emotionale Schemata noch die Einflüsse einer Situation können bewusst und vollständig durch das Subjekt bestimmt werden. Zeitgleich besitzt das Emotionserleben die besondere Qualität, sodass sich Personen identisch mit diesen zu fühlen scheinen. Es kann vermutet werden, dass das Gefühl des „*Involviert-seins*“ (Gieseke 2008, S. 41), durch die Beteiligung aller des Menschens immanenten Komponenten, des Kognitiven, Affektiven und Physiologischen, entsteht. Die einzelnen Emotionskomponenten kreieren folglich einen Bezug des Individuums zu allen bei sich wahrgenommenen Phänomenen, sodass sich dies in seiner Vollständigkeit erfährt. Diese Idee wird durch die Annahme der „*Leib-Seele Zuständigkeit*“ (Ulich 1992, S. 55) gestützt. Zusammengefasst lässt sich das emotionale Erleben durch die paradoxen Erfahrungen des passiven *Ausgeliefert-seins* und des Gefühls der vollständigen Verbundenheit, charakterisieren. Eine Qualität ist beiden Zuständen immanent: Das Individuum setzt sich bewusst und unbewusst in Beziehung zu seinen Emotionen und folglich zu sich selbst. Auf der anderen Seite besitzen Emotionen die Qualität, das Individuum als Subjekt in Beziehung zur Welt zu setzen, da das Erleben einer Emotion eine Beziehung zwischen Person und einem Reiz, zum Beispiel einem Objekt, einem Ereignis oder einer Person, herstellt (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 500; Illeris 2003, S. 293). Das *Involviert-Sein* ist hierbei ein inhärenter Bestandteil, da Emotionen eine innere Erregung erzeugen (vgl. Gieseke 2016, S. 55; Heller 1981). Emotionale Schemata können hierbei als Speicherung von Erfahrungen und Deutungen sowie ihrer Beziehungsmuster zur Welt gedeutet werden (vgl. Ulich 1992, S. 82). Das heißt:

„Die Emotionen und die sich lernend aus der Umwelt herausarbeitenden Emotionsmuster des Subjekts, körperlich und geistig verankert, sind der Verbindungsweg des Subjekts zur Umwelt“ (Gieseke et. al. 2012, S. 14).

Die eigene Sozialisation, vergangene Erfahrungen des *In-der-Welt-seins* prägen das emotionale Erleben, determinieren dieses allerdings nicht endgültig, sodass sich das Individuum immer wieder neu erfährt und in Beziehung zur Welt setzt (vgl. Ulich 1992, S. 82). Neben Situationen und Ereignissen, die Emotionen „wecken“ und emotionale Schemata aktivieren, kommen diese insbesondere in sozialen Interaktionen zum Vorschein. Sie können sowohl in der direkten Interaktion mit anderen oder im indirekten Kontakt mit diesen, beispielsweise im sozialen Vergleich, entstehen (vgl. Oerter 2008, S. 268). Zusammenfassend sind Emotionen Individuums spezifische und komplexe Phänomene, die dieses in Beziehung zu sich, dem eignen Erleben, Personen, Objekten und Ereignissen setzt und folglich ein *In-der-Welt-sein* und ein *Involviert-sein* kreiert (vgl. Heller 1981). Das nächste Kapitel widmet sich, basierend auf diesem Verständnis und den erläuterten Erkenntnissen, der Rolle von Emotionen in der Erwachsenenbildung.

## 2.3 Die Bedeutung von Emotionen für die Erwachsenenbildung

Wie bereits beschrieben, wurde in der Vergangenheit Bildung als rationaler, kognitiver Prozess verstanden und losgelöst von Emotionen betrachtet. Insbesondere durch die neurobiologischen Erkenntnisse ist jedoch die Bedeutung von Emotionen für die Erwachsenenbildung nicht mehr zu verneinen, sodass in der Literatur Einigkeit darüber besteht, dass Emotionen eine zentrale Rolle für Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen spielen (z.B. Arnold et al. 2002, Arnold 2005, Gieseke 2007). Die Verbindung von kognitiven und emotionalen Prozessen, als ein genuines Phänomen der Informationsverarbeitung des Menschens, liefert hierfür die evidente, empirische Basis. Folglich nimmt die emotionale Verfassung Einfluss auf Bildungs- und Lerninteressen, fungiert als vermittelnde Instanz bei Lern- und Entscheidungsprozessen zur Weiterbildungspartizipation und bedingt persönlichkeitsbildende Entwicklungen im besonderen Maße (vgl. Gieseke 2016, S. 11, 50). Auch die direkte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, -inhalten und -situationen wird durch emotionale Prozesse entscheidend beeinflusst, da kognitive Deutungsmuster und Interpretationen nicht isoliert, sondern nur eingegliedert in emotionalen Mustern existieren (vgl. Arnold & Tutor 2006, S. 41). Der Grad der Ausdifferenzierung des eigenen Emotionsspektrums sowie die dadurch bedingte Bildung von Interessen, bestimmen den Raum, in dem das Individuum lernen und sich entwickeln kann (vgl. Gieseke 2008, S. 43). Arnold beschreibt daran angelehnt Bildung als „*emotionale Reife*“ (Arnold 2005, S. 68) und charakterisiert Erwachsenenbildung als „*Deutungs- und Emotionslernen*“ (Arnold 2005, S. 63). Auch Gieseke betont die Wichtigkeit, den Einfluss von Emotionen auf kognitive Prozesse tiefer zu verstehen (vgl. Gieseke 2016, S. 20-21). Lebenslanges Lernen kann nur über eine entwickelte Emotionalität gelingen. Diesen Annahmen folgend sind Emotionen in der Erwachsenenbildung in verschiedenen Bereichen relevant (siehe Abbildung 2).



**Abb. 2:** Lebenslanges Lernen & Emotionalität (eigener Entwurf)

Auf der einen Seite sind sie, aus Perspektive emotionaler Lerntheorien (z.B. Arnold 2005) die Voraussetzung und selbst Lerngegenstand. Hier ist die Bearbeitung von emotionalen Schemata und die Entwicklung emotionaler Reflexivität als vordergründige Ziele zu nennen. Auf der anderen Seite steuern jene emotionalen Dispositionen Entscheidungs- und Lernprozesse im engeren Sinne, sodass die Aktivierung bestimmter Emotionen sowohl förderliches und aktivierendes Potential, als auch hinderliche und hemmende Kräfte freisetzen kann. Diese Schilderungen lassen Emotionen aus bildungstheoretischer Reflexion beinahe zu einem genuinen Gegenstand der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens werden. Die Abbildung 2 versucht die komplexe Rolle von Emotionen im Kontext von Lebenslangen Lernen unter Einbezug biographischer Impulse mit Blick auf Entscheidungs- und Lernprozesse vereinfacht zu visualisieren. Es handelt sich hierbei um eine theoretische Konzeptskizze. Angelehnt an diese, wird sich im Folgenden zum einen der Rolle von Emotionen im Entscheidungsprozess, insbesondere mit Blick auf Lern- und Weiterbildungssituationen, und zum anderen ihrer Bedeutung im Kontext von Lernen gewidmet. Hierbei werden sowohl emotionsfokussierende Lerntheorien, die Bearbeitung emotionaler Schemata sowie ihres Einflusses auf den direkten Lernprozess illustriert. Weiterführend wird das Konstrukt der *Emotionalen Reflexivität* als eine Voraussetzung für das Lebenslanges Lernen erläutert.

### 2.3.1 Emotionen im Entscheidungsprozess

Die Erwachsenenbildung wird durch das Paradigma der Freiwilligkeit geprägt, sodass jedes Lernen als entscheidungsfokussierter Prozess zu verstehen ist (vgl. Gieseke 2016, S. 251). Emotionen wirken hierbei als Vermittler von Lern- und Weiterbildungsentscheidungen.

dungen. Selbstbestimmtheit und Souveränität zeigen sich insbesondere in Entscheidungssituationen, in denen sich das Individuum sowohl passiv und von außen bestimmt, als auch aktiv als handelnde Instanz erleben kann. In ihnen zeigt sich die Kompetenz, den eigenen Lebensverlauf zu gestalten, lebensbegleitendes Lernen zu realisieren und Lernprozesse selbst zusteuern. Gegenwärtig werden Entscheidungen neben der psychologischen, vor allem aus philosophischer und neurowissenschaftlicher Perspektive analysiert und diskutiert (vgl. Fuchs 2008, S. 225). Erst genanntes stellt die Autonomie des rationalen Subjekts, das durch die eigenen Erfahrungen geprägt wird, in den Vordergrund. Die individuellen Begründungsmuster werden als Voraussetzung für das Entscheiden angesehen (vgl. Fuchs 2008, S. 225). Ergänzend zeigen Bechara et al. (2000) in einer Studie, dass die Entscheidungsfindung ein Prozess ist, der von Emotionen und Gefühlen sowohl bewusst, als auch unbewusst beeinflusst wird. Der Besondere Charakter von Entscheidungen liegt in einem überdauernden Zusammenwirken von kognitiven Prozessen auf der einen und emotionalem Wissen auf der anderen Seite, welches sowohl als aktivierte Erfahrungsmuster, als auch als Eindrücke des emotionalen Erlebens in der spezifischen Situation entsteht (vgl. Gieseke 2014, S. 213). Obwohl die Definition und Beschreibung von Kognition und Emotionen einige Schwierigkeiten birgt, versucht die Psychologie einen begrifflich-inhaltlichen Zusammenhang abzubilden, indem sie Kognition als Informationsverarbeitung versteht, die sowohl perzeptiv, wie durch Wahrnehmungen, als auch interozeptiv durch Erinnerungen erfolgen kann (vgl. Vogel 1992, S. 63). Emotionen werden hierbei als ein psychischer Vorgang verstanden, der jede Informationsverarbeitung begleitet. Das emotionale Erleben selbst liefert wiederum neue Informationen, sodass trotz der vermeintlichen Überzeugung einer Vorzeitigkeit der kognitiven Elemente, Emotion und Kognition einen gemeinsamen Prozess darstellen (vgl. Vogel 1992, S. 63). Die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse liefern die Evidenz für den Einfluss von Emotionen, ohne dabei das Individuum mit seinen Wünschen und Vorstellungen als handelndes Subjekt zu entmächtigen. Im Gegensatz zum philosophischen Verständnis wird angenommen, dass die Ursachen der menschlichen Entscheidungsfindung und der motivierten Handlungen auf neuronaler Ebene begründet liegen (vgl. Roth 2004, S. 23). Befunde belegen, dass Emotionen als besondere Zustände im limbischen System direkten Einfluss auf das Verhalten nehmen, sodass Entscheidungen nur auf ihrer Grundlage möglich erscheinen (vgl. Roth 2004, S. 23). Sie werden im präfrontalen Cortex, genauer gesagt in der Amygdala, gespeichert und stehen in ständiger Kommunikation mit dem Gyrus, jener Hirnregion im orbitofrontalen Cortex, welche mit der emotionalen-motivationalen Verhaltensplanung assoziiert wird und in der die konkrete Planung und Entscheidung stattfindet (vgl. Roth 2001, S. 253). Emotionen sind folglich in allen Denk-, Handlungs- und Verhaltensentscheidungen präsent. Fuchs plädiert daher für eine Integration der beiden Dimensionen von Kognition wie Emotion, und folglich dafür Entscheidungen als einen *reifenden Prozess* zu verstehen, der neben neuronalen Voraussetzungen, auch durch die persönliche Lebensgeschichte des Handelnden, welche sich in Erfahrungen, Überzeugung und Erwartungen manifestiert, beeinflusst wird. Basierend auf der An-

nahme der neuronalen Plastizität, kann weiterführend argumentiert werden, dass neuronale Prozesse durch Erfahrungen strukturiert werden und nicht getrennt von Emotionen existieren (vgl. Menzel 2001, S. 487). Auch Roth (2001) vertritt die Meinung, dass emotionsgebundene Bewertungsprozesse die Voraussetzung für Entscheidungen sind. Verarbeitete und in Schemata zusammengefasste Erfahrungen dienen als Entscheidungsgrundlage:

„Die Gesamtheit, der für eine Handlung schließlich ausschlaggebenden Erfahrungen, Motive, Wünsche und Gründe findet sich nur in der handelnden Person als Ganzes“ (Fuchs 2008, S. 236).

Zusätzlich charakterisiert Fuchs Entscheidungsprozesse durch eine besondere Zeitlichkeit. Diese kommt einerseits in einem dynamischen und wachsenden Prozess zum Ausdruck und besitzt andererseits eine Zukunftsbezogenheit, die sich in Form von antizipierten Vorstellungen ausdrückt. Zusätzlich wird sie durch Gefühle und Bewertungen beeinflusst (vgl. Fuchs 2008, S. 230). Weiterführend wird davon ausgegangen, dass Emotionen für die eigene Orientierungs- und Verhaltenssicherheit bedeutend sind und somit in Bezug auf individuelle Zielhierarchien präsent werden (vgl. Sembill 1992; Rheinberg 1999). Auch nach Frijda (1986) entstehen Gefühlsregungen durch die Interaktion von Ereignissen und Handlungszielen (vgl. Frijda 1986 zit. n. Fuchs 2008, S. 274). Hierbei setzt sich das Subjekt in ein Verhältnis zu Motiven, Vorstellungen und Gründen (vgl. Fuchs 2008, S. 223-225). Die motivationale Komponente im Emotionsmodell nach Scherer (1990) illustriert dies, da sie als Steuerungszentrum für Handlungen und Entscheidungen über Ziele verantwortlich ist (vgl. Scherer 1990, S. 4). Da Emotionen folglich in allen Entscheidungssituationen präsent sind, prägen sie auch jene zur Weiterbildungsteilnahme oder Nichtteilnahme in entschiedenem Maße und fungieren somit als Vermittler für lebenslanges Lernen.

### 2.3.2 Emotionen und Lernen

In der Literatur wird Lernen als ein komplexer Prozess verstanden, der durch kognitive, emotionale und motivationale Faktoren simultan beeinflusst wird (z.B. Sembill 2003). Je nach Perspektive wird die Relevanz einzelner Komponenten betont, sodass heute verschiedene Lernansätze und als Folge verschiedene Lerntheorien neben einander existieren (vgl. Winkel et al. 2006). Emotionen erfahren nur in einigen, wenigen klassischen lernpsychologischen Theorien als entscheidende Variable herausgestellt (vgl. Siebert 2006, S. 43). Allerdings sind Emotionen für das Lernen fundamental, da sie die Aufmerksamkeit steuern, die Motivation formen sowie die Speicherung und den Abruf von Informationen bedingen. *Freude, Begeisterung, Neugierde*, Hoffnung auf Erfolg und *Stolz auf vollbrachte Taten* gelten sowohl für das Lernen als auch für berufliche Aktivitäten als motivierende Emotionen (vgl. Pekrun 2018, S. 215). Relevante Forschungsergebnisse über

die Rolle von Emotionen in Lernprozessen lieferten Pekrun et al. (2002) mit Untersuchungen im akademischen Kontext. Ziel war es, Erkenntnisse über ihre Einflüsse auf Lernprozesse zu gewinnen, das über das Konstrukt der Prüfungsangst, welches bis dahin bereits vermehrt untersucht wurden war, hinausgeht. Die Ergebnisse zeigen, dass sogenannte akademische Emotionen signifikant mit Motivation, Lernstrategien, kognitiven Ressourcen, Selbstregulierung und den schulischen Leistungen und Vorerfahrungen sowie der Persönlichkeit in Verbindung stehen. Basierend auf den Untersuchungen werden Emotionen in *positiv-aktivierende*, *positiv-deaktivierende*, *negativ-aktivierende* und *negativ-deaktivierende* geklustert (vgl. Pekrun et al. 2002, S. 95). Im Feld der Mathematik zeigt sich, dass *positiv-aktivierende* Emotionen, wie *Freude*, positiv zur Entwicklung von Interesse und Motivation beitragen sowie die flexible Anwendung verschiedener Lernmodi erleichtern. *Negativ-deaktivierende* Emotionen, wie *Langeweile* oder *Hoffnungslosigkeit* hingegen, besitzen ungünstige Effekte. Obwohl *negativ-aktivierende* Emotionen wie *Angst* und *Ärger* einerseits die extrinsische Motivation fördern können und somit zu Leistungssteigerungen führen, können sie andererseits jedoch auch die intrinsische Motivation schmälern und somit das Interesse reduzieren (vgl. Pekrun et. al. 2004, S. 347). Folglich appellieren die Autoren dafür, die emotionale Vielfalt und das gesamte Emotionsspektrum im Kontext von Lernen stärker zu berücksichtigen (vgl. Pekrun et al. 2002, S. 91,103). Aus Kritik an der Vernachlässigung emotionaler Aspekte im Lernprozess ist das Modell von Illeris (2003) entstanden. Lernen wird in dieser Theorie sowohl im Kindes-, als auch im Erwachsenenalter, durch die Integration zweier parallel ablaufender Prozesse definiert. Hierbei handelt es sich zum einen um einen externen Interaktionsprozess zwischen dem Lernenden und seinem sozialen, kulturellen und materiellen Umfeld und zum anderen um einen internen psychologischen Prozess des *In-Beziehung-setzens* von neuen Impulsen zu bereits Gelerntem. Lernen besitzt folglich auch in dieser Theorie eine kognitive, soziale und emotionale Dimension. Die kognitive Dimension, die Wissen und Fähigkeiten umfasst, die soziale Dimension sowie die emotionale Dimension, die Gefühlen und Motivationen beinhaltet, werden in diesem Modell als gleichbedeutend eingeschätzt. Für das Lernen von Erwachsenen betont Illeris (2003) neben einzelnen spezifischen kognitiven Besonderheiten, wie der Fähigkeit zur Metakognition und zum kritischen Denken, explizit die Rolle emotionaler Aspekte (vgl. Illeris 2003, S. 36). Erwachsenen bestimmen durch Selektionen ihre Lernprozesse im besonderem Maße: Der erwachsene Lernende wählt seine Lernsituationen und -inhalte gesteuert von seinen Emotionen. Meist sind dies keine bewussten Entscheidungen, sondern vielmehr unbewusste emotionale Beweggründe, welche Lernaktivitäten initiieren (vgl. Illeris 2003, S. 37). Obwohl Lernen in erwachsenenpädagogischen Ansätzen aus verschiedenen Perspektiven, wie der Kognitionspsychologie, Subjektwissenschaftlicher Lerntheorien oder der Milieuforschung betrachtet werden kann, herrschen konstruktivistische Konzepte aktuell vor (vgl. Hackl 2011, S. 1). Grund hierfür ist, dass die Bedeutung der subjektiven Bedingungen und der lernbiografischen Prägungen, welche die emotionale Rahmung in gegenwärtigen Lernsituationen bilden, zunimmt (vgl. Arnold & Tutor 2006, S. 39). Über lange Zeit wurde das Verständnis geteilt, dass Lernen eine Transformation der kognitiv verarbeiteten Deutungsmuster meint. Dies

folgt einem Verständnis von Lernen aus konstruktivistischer Perspektive, nach welchem Lernen die „*Differenzierung und Transformation von lebensgeschichtlich erworbenen und bewährten Deutungsmustern*“ (Arnold & Tutor 2006, S. 41) beschreibt. Deutungslernen zielt auf die Selbstständigkeit des erwachsenen Lernenden ab, da es einer systematischen, mehrfach reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Deutungen bedarf (vgl. Schüßler 2008, S. 4). Heute ist bekannt, dass Deutungsmuster durch emotionale Schemata beeinflusst werden, welche sich durch biographische Erlebnisse und Erfahrungen ausbilden, manifestieren und als emotionale Dispositionen und Reaktionsmuster verankern (vgl. Arnold 2005, S. 41). Nachhaltiges Lernen kann durch eine Differenzierung und Transformation von Deutungsmustern nur dann gelingen, wenn sie bewusst in Verbindung und in Bezug zum eigenen emotionalen Erleben gesetzt werden, da „*Deutungen und Interpretationen von der Welt [...] nach einer emotionalen Stimmigkeit [streben, Anm. d. V.]*“ (Arnold & Tutor 2006, S. 41). Die Beachtung von Emotionen in der Erwachsenenpädagogik „*profiliert und radikalisiert*“ (Arnold & Tutor 2006, S. 39) den subjektwissenschaftlichen Blick auf das Erwachsenenlernen. Diesen Annahmen folgend, beschreibt Arnold (2005) jedes Lernen als *emotionales Lernen*, bei dem die individuelle Bearbeitung der eigenen kognitiven und emotionalen Muster im Vordergrund stehen (vgl. Arnold 2005, S. 63). Es bedeutet sich reflexiv mit dem eigenen emotionalen Erleben und Gefühlen auseinanderzusetzen, um die eigenen Reaktionsmuster, die in Situationen durch individuell entwickelte emotionale Schemata aktiviert werden, zu erkennen (vgl. Arnold & Tutor 2006, S. 42-44). Aus psychologischer Perspektive werden diese emotionalen Schemata als „*Muster von Gedächtnisrepräsentationen*“ (Gerrig & Zimbardo 2008, S. 465) beschrieben, die eine stimmungskongruente Verarbeitung initiieren und ein stimmungsabhängiges Erinnern implizieren. Ulich (1992) definiert diese als psychische Strukturen, die als Bezugssysteme des aktuellen Erlebens fungieren und durch Schematisierungen, assoziative Kopplungen oder Filterung darüber entscheiden, wie viel Bedeutung einzelnen Ereignissen verliehen wird. Indem konkrete Eindrücke als Abstraktionen, Typisierungen und Interpretationen gleichartig empfunden werden, besitzen sie einen invarianten Einfluss und eine ordnende Funktion für das individuelle Erleben (vgl. Flammer 1988, S. 136 zit. n. Ulich 1992, S. 87) und stellen folglich „*Organisationsformen*“ (Ulich 1992, S. 87) dar, die es ermöglichen emotionale Eindrücke zu ver- oder zu entschlüsseln. Emotionale Schemata werden demnach als mentale Metastrukturen verstanden, die eine ordnende Funktion besitzen. Sie unterstützen die Einschätzung von Ereignissen sowie die Speicherung und die Nutzung von Informationen. Als emotionale Dispositionen, die sich im Zuge der eigenen Sozialisation auf der Grundlage von Erfahrungen sowie ihrer Verarbeitungen herausgebildet haben, können diese durch äußere Umstände, die bewusst oder unbewusst innere Erfahrungen anstoßen, aktiviert werden (siehe Abbildung 1, S. 16). Das Individuum erfährt ein ähnliches Gefühlserleben, das weniger eine Reaktion auf die aktuelle Situation, sondern vielmehr eine Reproduktion vergangener Gefühlsregungen darstellt (vgl. Ulich & Mayring 2003, S. 93). Zusammengefasst heißt dies, dass emotionale Schemata „*soziokulturell und individualgeschichtlich präformiert[e]*“ (Ulich

1992, S. 82) sind und zu „*persönlichkeitsspezifischen Konstanten des emotionalen Erlebens*“ (Ulich 1992, S. 89) werden. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive können sie als kulturelle, milieubezogene und familiäre Interpretationsschablonen erachtet werden, die durch die Verarbeitung inter- und innerpersonaler Erlebnisse gebildet werden. Demgemäß werden sie nicht nur durch den kulturellen und gesellschaftlichen Kontext bestimmt, sondern tragen auch integrierende, abstrahierende und verallgemeinernde Aspekte inklusive Vorstellungen der eigenen Lernfähigkeit und des Lerninteresses in sich (vgl. Gieseke 2016, S. 258 und Gieseke 2003, S. 13). Lernwiderstände bei Erwachsenen können als tief eingewurzelte emotionale Grundmuster verstanden werden, denen erlernte Strategien zum Umgang mit Angst auslösenden Anforderungs- und Interaktionssituationen zugrunde liegen (vgl. Arnold 2001, S. 26). Eine Vielzahl von Personen erleben auch noch im Erwachsenenalter in Prüfungssituationen ein Gefühl von Angst. In den meisten Fällen basiert diese auf Erfahrungen in der Vergangenheit, welche als Emotionsmuster gespeichert wurden und in der gegenwärtigen Situation das entstandene Gefühl hervorrufen. Daher gilt es auch hier, die Ebenen des kognitiven und des emotionalen Lernens miteinander in Verbindung zu setzen (vgl. Arnold & Tutor 2006, S. 42). Das Konzept des *Emotionslernens* (siehe Arnold 2005) greift dies auf. Es wurde ursprünglich entwickelt, um insbesondere Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen zu steigern. Hierbei geht es darum, die eigenen Gefühle zu verstehen, sie sinnvoll zum Ausdruck zu bringen, anderen zuzuhören und sich empathisch in ihre Gefühle hineinversetzen zu können. Emotionale Bewusstheit, Kommunikationsfähigkeit und Beziehungsfähigkeit gilt es hierfür als Kernkompetenzen zu entwickeln. Das übergeordnete Ziel ist es, die Handlungsfähigkeit des Subjektes zu sichern und auszuweiten. Im ersten Schritt, gilt es sich der eigenen Deutungs- und Emotionsmuster bewusst zu werden, um diese im zweiten Schritt zu differenzieren und insbesondere nicht funktionale, handlungseinschränkende Muster zu transformieren, um die eigene Souveränität wieder zu gewinnen. Es gilt sich folglich inneren Erfahrungen und den eigenen Emotionen bewusst zu werden und sie durch äußere Erfahrungen zu ergänzen. Arnold (2005) geht davon aus, dass Lernen zu jeder Zeit in allen Kontexten, auch in nicht pädagogisch vorstrukturierten Situationen, stattfindet. Eigenständigkeit und Emotionalität werden somit auch hier zur Schlüsselkompetenz des lebenslangen Lernens. Die eigene Bildungsgeschichte entscheidet was und wie gelernt wird. Folglich wird jedes Lernen zum emotionalen und biographischen Lernen. Alle bisherigen Schilderungen demonstrieren die Bedeutung von Emotionen sowohl für Lernprozesse als auch für das lebensbegleitende Lernen insgesamt, sodass die Entwicklung emotionaler Kompetenzen von höchster Wichtigkeit ist (vgl. Gieseke 2016, S. 129).

### **2.3.3 Emotionale Reflexivität als Kernkompetenz**

Wie bisher deutlich geworden ist, werden Bildungsentscheidungen und Lernen maßgeblich von emotionalen Bedingungen bestimmt, sodass es für die Realisierung vom lebenslangen Lernen erfordert, das eigene emotionale Erleben zu reflektieren. „*Emotionale*



*Selbstreflexivität*“ (Arnold 2005, S. 83) wird zum einen als wichtigste Fähigkeit der Entscheidungskompetenz verstanden und zum anderen als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen angesehen, da beide Prozesse erheblich durch die eigenen emotionalen Schemata mitbestimmt werden (vgl. Roth 2001, S. 453). Nach Roth (2001) beinhaltet dies sowohl eine Introspektion und Reflexion, als auch eine Explikation, die eine Verbalisierung der aktivierten Deutungs- und Emotionsmuster meint. Darauf aufbauend beschreibt *emotionale Reflexivität* das Vermögen, sich eigenen Erfahrungen und Schemata bewusst zu werden und sich zeitgleich von diesen dissoziieren zu können. Das Selbst reflektiert mit seiner Wahrnehmung und Kognition sich selbst und macht damit genau dies zum Gegenstand seines Nachdenkens. Bezogen auf Emotionen bedeutet dies, dass bevorzugte Reaktionsweisen erkannt und der Reflexion zugänglich gemacht werden (vgl. Arnold & Tutor 2006, S. 44). Die Aneignung und Ausdifferenzierung der eigenen Emotionen sowie ihre vermittelnde Funktion in und für Lernprozesse sind hierbei zentral (vgl. Gieseke 1995, S. 40; Gieseke 2016, S. 129). Durch die individualisierte Auseinandersetzung mit sich selbst, wird Bildung zum Resultat reflexiver Lernprozesse und kann weiterführend als Reifung der Persönlichkeit verstanden werden (vgl. Gieseke 2016, S. 68). Obwohl das Bewusstmachen der eignen Schemata, Mechanismen von Widerstand, Abgrenzung oder Verdrängung mit inbegriffen, einen wichtigen Schritt darstellt, weisen neurowissenschaftliche Erkenntnisse darauf hin, dass emotionale Verhaltensstrukturen nicht allein durch die Einsicht, sondern insbesondere durch emotionale Interaktionen verändert werden können (vgl. Roth 2001, S. 453). Dennoch scheint der erste wichtige Schritt, sich seinem emotionalen Erleben bewusst zu werden, um das eigene Emotionsspektrum ausdifferenzieren zu können. Lernende in „*der Reflexion der Reflexionen und im Fühlen ihrer Gefühle [...]*“ (Arnold & Tutor 2006, S. 44) zu unterstützen ist deshalb nach Arnold & Tutor (2006) die Konsequenz für erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernarrangements. Ziel der Erwachsenenbildung sollte demzufolge insgesamt sein, dies in Lernprozessen zu forcieren und zu unterstützen, sodass die Selbstbestimmtheit von Individuen auch mit Blick auf biographische Entscheidungen gestärkt wird.

### **3. Theorieteil II: Die Start-up-Gründung als biographische Entscheidung**

Lebenslanges Lernen realisiert sich eingebunden in die eigene Biographie, sodass diese selbst als Voraussetzung oder Ressource für Lernprozesse angesehen werden kann: „*Lernen [...] ist nicht nur ein momentanes Sich-Einlassen auf situative Problemlagen, sondern immer auch ein biographisches Projekt*“ (Arnold et al. 2000, S. 7). Lernen gilt folglich naturgemäß als biographisches Lernen, indem biographische Erfahrungen und entwickelte Interessen entscheidend Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten des Individuums nehmen (vgl. Siebert 2006, S. 72). Da auch Bildungsbedürfnisse und Teilnah-

memotive nicht losgelöst von biographischen und gesellschaftlichen Einflüssen betrachtet werden können (vgl. Arnold et al. 2002, S. 61), hat die Verbindung der Lern- und Biographieforschung seit den 1970 Jahren an Bedeutung gewonnen (z.B. Kade & Seitter 1996). Biographisch einschneidende Wendungen, selbst und fremd initiiert, regen im besonderen Maße zum Lernen an: „*Umbrüche, Krisen, Schaltstellen im Lebenslauf [setzen erneutes, Anm. d. V.] Lernen in Gang*“ (Siebert 2006, S. 72). Abgeleitet von den theoretischen Überlegungen, dass biographische Entscheidungen ein besonderes Potential besitzen, um (erneutes) Lernen zu initiieren, lässt sich vermuten, dass eine Existenzgründung als jenes Moment im Lebensverlauf interpretiert werden kann, welches Lernpotentiale inne trägt und neues Lernen als Folge mit sich bringt. Daher ist die Start-up-Gründung als eine bewusste, freigewählte biographiegestaltende Wendung und eine Schaltstelle im eigenen Lebensverlauf zu verstehen, der eine vermittelnde Wirkung zur Initiierung impliziter und expliziter Lernprozesse unterstellt wird. Neben einigen Forschungsergebnissen, deuten spezielle Weiterbildungsangebote für Existenzgründer\*innen in der Praxis darauf hin, dass eine Gründung Lernbedarfe und -bedürfnisse schafft, die im Anschluss realisiert werden wollen. Angelehnt an bereits existierende erwachsenenpädagogische Studien wird das Existenzgründungsverhalten als biographisch situierter Lernprozess verstanden (vgl. Siewert 2016, S. 16).

### 3.1 Start-up-Gründer\*innen: Beschreibung einer Adressatengruppe

Start-up-Gründer\*innen werden als eine homogene Gruppe von Personen betrachtet, da sie zum einen die Erfahrung einer biographiegestaltenden Entscheidung teilen und zum anderen ähnliche Merkmale und Charakteristika aufzuweisen scheinen. Der Gründungsforschung sind eine Vielzahl von Begrifflichkeiten zu entnehmen, die in keiner einheitlichen, klar voneinander unterscheidbaren Definition münden. So werden Begriffe wie Unternehmer\*in oder Entrepreneur\*in häufig synonym benutzt und weitere Etikettierungen wie Existenzgründer\*in, Selbständige sowie Geschäftsinhaber\*in darunter subsumiert. In dieser Arbeit wird sich dem Begriff der Start-up Gründer\*in bedient, welches die Gründung des eigenen Unternehmens mit geringem Startkapital und einer innovativen Geschäftsidee meint, die mit hoher Eigenverantwortung und Eigen-gestaltung der Gründerpersonen einhergeht (vgl. Schramm & Carsten 2014, S. 11). Nach Definition des *Adult Education Survey* (AES) gehören sie als *Gewerbebetreibende oder Unternehmer* der Gruppe der *Selbstständige[n]* an. Allerdings umfasst diese Gruppe auch *selbstständige Landwirte* sowie *Freie Berufe* und *selbstständige Akademiker*, sodass Gründer\*innen genauer gesagt Start-up Gründer\*innen nicht gänzlich mit *Selbstständigen* im AES gleichgesetzt werden können (vgl. TNS 2014, S. 53). Obwohl Start-up Gründer\*innen somit in statistischen Erhebungen zum Weiterbildungsverhalten noch keine spezifische Betrachtung erfahren und auch in der Literatur sowie in der Adressaten- und Zielgruppenforschung nicht explizit aufgelistet werden, geben nicht nur Forschungen (z.B. Siewert 2016), sondern auch öffentliche und private Bildungs- und Beratungsangebote, wie das,

der Bundesagentur für Arbeit<sup>1</sup>, Hinweise darauf, dass sie teils bereits als eigenständige Adressatengruppe behandelt werden. Gründungskurse<sup>2</sup>, wie beispielsweise die, der Industrie- und Handelskammer oder den Kammerwerken, deuten ebenso darauf hin, dass sich im Zuge der Gründung neue Lernbedürfnisse entwickeln. Auch das Weiterbildungsverhalten von *Selbstständigen* im *Adult Education Survey* (2017), die Start-up Gründer\*innen inkludieren, weist besondere Kennzeichen, wie eine überdurchschnittlich hohe individuelle, berufsbezogene Weiterbildungs-beteiligung, auf (vgl. Bilger et al. 2017, S. 45). Abgeleitet von der Annahme, dass Start-up Gründer\*innen eine Gruppe von Erwachsenen beschreiben, die ähnliche Merkmale bezüglich des Lebenslangen Lernen, wie des Weiterbildungsinteresses, -verhaltens und der -beteiligung sowie bevorzugten Lernformen aufweisen, werden sie in dieser Arbeit als Adressatengruppe verstanden und als diese erforscht. Im Allgemeinen werden in der Adressaten- und Zielgruppenforschung spezifische Gruppen zu meist in Anlehnung an die sozialen Milieus untersucht. Die Orientierung an den Sinus Milieus ist eine bevorzugte Vorgehensweise, weil sie Subkulturen der deutschen Gesellschaft beschreiben, die Übereinstimmungen in ihren grundlegenden Wertorientierungen, ihren Lebensstilen und -strategien besitzen. Auch die Alltagseinstellungen, Wunschvorstellungen, Ängste und Zukunftserwartungen werden in die Analyse, die zu einer Basis-Typologie verdichtet wird, mit einbezogen. Da der Sinus Milieu Ansatz gemeinsame Sinn- und Kommunikations-zusammenhänge in den Alltagswelten beschreibt, liefert er im Gegensatz zu dem Modell der sozialen Schichten eine inhaltliche Klassifizierung, die näher an den real existierenden gesellschaftlichen Gruppen liegt und somit auch relevantes Wissen für die Erwachsenenbildung generieren kann (vgl. Sinus 2017, S. 8). Start-up Gründer\*innen weisen insbesondere Gemeinsamkeiten mit der Gruppe der *Zukunftsmilieus* auf, welche die Gruppe der *Expeditiven* und der *Adaptiv-Pragmatischen* umschließt und insgesamt 17,7% der Gesamtbevölkerung ausmachen (vgl. Sinus 2017, S. 13). Jedoch scheint eine klare Zuweisung zu den genannten Gruppen, ohne eine repräsentative, empirische Analyse nicht angemessen, sodass sich zur Beschreibung der abgesteckten Adressatengruppe einer anderen Typologie bedient wird. Als Einordnungsmöglichkeit kann eine genuin erwachsenenpädagogische Typologie genannt werden, die im Rahmen biographischer Forschungen zu Existenzgründer\*innen entwickelt wurde. Andrea Siewert hat in ihrer Forschungsarbeit „*Existenzgründung als biographische Chance*“ (Siewert 2016) auf Basis umfangreicher biographischer Analysen vier Typen herausgearbeitet. Diese unterscheiden sich in erster Linie mit Blick auf die familiären Bedingungen, sodass sich bei zweien eine familienbiographische Verankerung der Selbständigkeit erkennen lässt, welche bei den anderen nicht zu finden ist. Erst ge-

---

<sup>1</sup> Das Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit findet sich online, unter: <https://www.arbeitsagentur.de/arbeitslos-arbeit-finden/existenzgruendung>.

<sup>2</sup> Eine Übersicht der Bundesagentur für Arbeit über alle Existenzgründungskurse und Seminare verschiedener Anbieter findet sich online, unter: <https://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs>.

nanntes unterteilt sich in den Typen der *traditionsorientierte/n Unternehmensnachfolger/in* (Siewert 2016, S. 243), bei dem die Existenzgründung und das Unternehmertum langfristig durch die Familie einsozialisiert und familiäre Konventionen der Selbständigkeit unreflektiert übernommen werden. Es lässt sich eine starke extrinsisch aktivierte Motivation erkennen, die sich auch im Lernen widerspiegelt und durch strukturelle Fremdbestimmung, insbesondere der Familie, geprägt wird. Der zweite Gründertypus des *traditionsbewussten Neugründers* beschreibt Personen, die auch eine familienbiographische Tradition der Selbständigkeit verkörpern. Diese Gruppe zeichnet sich durch ein hohes Maß an Individualisierung aus, da Personen die familiäre Kontinuität der Selbständigkeit selbstbestimmt und intrinsisch motiviert fortführen. Sie setzen ihre unternehmerischen Ansprüche in zielgerichteten Lernprozessen um, nutzen Leidensmomente während ihres berufsbiographischen Weges und eignen sich früh unternehmerisches Wissen im Modus des Umlernens an. Im Gegensatz zu den zwei bislang beschriebenen, stark familiär beeinflussten Typen, beschreibt die dritte Gruppe der *gelegenheitsnutzenden Unternehmer/in* (Siewert 2016, S. 243) Personen, welche über eine hohe pragmatische Handlungsorientierung und Anpassungsfähigkeit gegenüber Umweltbedingungen verfügen. Häufig handelt es sich um Personen, die nach einer Karriere im Unternehmen, aufgrund der Beendigung des Arbeitsverhältnisses, einen berufsbiographischen Neubeginn realisieren. Ihr Lernen ist zumeist durch einen leidgeprüften Prozess des Umlernens charakterisiert, bei dem sich spezifisches Wissen und Verhalten für die Rolle der Unternehmer\*in angeeignet wird. Der letzte Typ beschreibt die Gruppe, der *sich selbst verwirklichende[n] Neustarter/in* (Siewert 2016, S. 202). Diese Gruppe von Existenzgründer\*innen zeichnet sich in erster Linie durch eine individualistische Grundeinstellung aus, die ein hohes Autonomiebestreben besitzen und im Zuge der Existenzgründung (berufs-)biographische Bewährungs- und Grenzsituationen transformieren. Sie verfolgen in der Regel das Ziel selbständig zu werden, um sich in einem selbstgewählten beruflichen Bereich entfalten zu können. Aus dem Streben nach Selbstverwirklichung gewinnen sie ihre intrinsische Motivation. Die Gründung wird zum berufsbiographischen Neuanfang, bei dem zumeist biographische Wandlungsprozesse und Handlungsschemata den Ausgangspunkt darstellen. Im Anschluss werden Lernprozesse zielgerichtet initiiert, um unternehmerisches Wissen und Verhalten zu erwerben. Sie zeichnen sich besonders dadurch aus, dass sie flexibel und situationsangemessen Neu- und Umlernprozesse realisieren und dadurch eine eigene Unternehmeridentität entwickeln (vgl. Siewert 2016, S. 245). Laut Siewert (2016) spiegelt sich in den Selbstverwirklichungsbiographien der Neustarter\*innen die gesellschaftlichen Prozesse der Individualisierung (siehe Beck 1983) und der sozialen Freisetzung (siehe Beck 1986) am deutlichsten wider. Des Weiteren zeigen sich Parallelen zu der Gruppe der *Selbstständigen* des Adult Education Surveys und der *Expeditiven* und der *Adaptiv-Pragmatischen* der Sinus-Milieus. Ohne eine Generalisierung oder Gleichsetzung dieser drei Ansätze zu anzudeuten, überschneiden sich die phänomenologischen Beschreibungen der Personengruppen. In dieser Arbeit erfolgt die Einordnung der gewählten Personengruppen als Adressatengruppe entlang der empirisch-

entwickelten Typologie nach Siewert (2016), da hier die größten Überschneidungen vorliegen. Außerdem wird mit dieser erwachsenenpädagogischen Einordnung dem Anspruch gerecht, die Rolle von Emotionen spezifisch aus dieser Disziplin an der Schnittstelle zwischen Adressaten-, Lern- und Biographieforschung zu betrachten.

#### **4. Emotionen in der Weiterbildungs- und Gründungsforschung**

Obwohl Emotionen für die Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie und dem lebenslangen Lernen von höchster Relevanz sind, hat die Emotionsforschung im erwachsenenpädagogischen Kontext bisher eine eher geringe Bedeutung gehabt, sodass emotionale Aspekte in ihren Auswirkungen auf biographische Entscheidungen und das Lernen Erwachsener bislang wenig beachtet wurden (vgl. Gieseke 2008, S. 41; 2016, S. 129). Allerdings sind die Auswirkungen von Emotionen in Vermittlung, Interaktion und Aneignung für die Erwachsenenbildung von besonderem Interesse (vgl. Gieseke 1995, S. 40). Dieses Kapitel widmet sich der aktuellen Berücksichtigung von Emotionen in den verschiedenen Bereichen der Weiterbildungsforschung mit dem Ziel Forschungslücken und -potentiale aufzuzeigen und Emotionen als übergeordnetes Moment aller Bereiche herauszuarbeiten. Zusätzlich wird kurz Bezug auf die Gründungsforschung genommen, um auch hier die seltene Betrachtung von Emotionen zu demonstrieren. Diese Darstellungen leiten im Anschluss zum aktuellen Forschungsstand über, der im nächsten Unterkapitel präsentiert wird. Für die Weiterbildungsforschung weist Gieseke (2016) konkret auf die Relevanz erwachsenenpädagogischer Emotionsforschung in der Lehr-/Lernkonstellation hin (vgl. Gieseke 2016, S. 49). Innerhalb der Lern-Lehrforschung wurden basierend auf anthropologischen und epistemologischen Annahmen sowie auf neurobiologischen oder kognitions-psychologischen Forschungen, verschiedene Lerntheorien entwickelt. Einige wenige Lerntheorien, wie die von Illeris (2003), schreiben dem emotionalen Erleben dieselbe Gewichtung wie kognitiven Prozessen zu (vgl. Siebert 2006, S. 43). Die bisherige Forschung tendiert dazu kognitive Aspekte des Lehr-/Lernprozesses in den Mittelpunkt zu stellen, so zum Beispiel die Untersuchungen von Friedrich (2002) und Kaiser (2003). Rein erwachsenpädagogisch angelegte empirische Studien zu emotionalen Bedingungen stehen ebenfalls noch aus. Obwohl gerade in konstruktivistischen Ansätzen emotionale Aspekte des Subjektes Berücksichtigung erfahren (z.B. Arnold 2003, Siebert 2000), werden in diesen, externe Einflüsse wie die Rahmenbedingungen der Situation oder die Atmosphäre zu wenig beachtet (vgl. Gieseke 2016, S. 48). Bis heute existiert in der Lehr-/Lernforschung keine umfassende, emotionsfokussierte Theorie des lebenslangen Lernens (vgl. Siebert 2006, S. 43). Auch in biographietheoretischen Ansätzen, die eine biographische Rahmung des Lernens implizieren, ist dies nicht der Fall (vgl. Nittel 2011, S. 104). Obwohl die Biografie als Organisationsprinzip des Lernens verstanden wird und emotionale biographisch erworbene Schemata als Musterschablonen fungieren, wurden bis heute erst wenige emotionstheoretisch angelegte (Bildungs-)biografiestudien

realisiert (vgl. Gieseke 2008, S. 42). Biographie orientierte Forschungen können insbesondere dazu beitragen einsozialisierte Emotionsmustern, welche sich sowohl positiv als auch negativ auf das lebensbegleitende Lernen auswirken können, genauer zu ergründen (vgl. Gieseke 2003, S. 11). Die aktuell vorliegenden Untersuchungen beschäftigen sich vordergründig mit Krisen im Lebensverlauf (z.B. Kade & Seitter 1996), da bei diesen angenommen wird, dass sie als emotional tiefgreifende Einschnitte, ein besonderes Potential zum Auflösen oder Neubilden von emotionalen Mustern besitzen und zeitgleich große Offenheit für neues Lernen stiften (vgl. Kade & Seitter 1996, S. 135). Weiterführend bürden sie das Potential, emotionale Schemata nicht nur in Bezug auf das Individuum und dessen Beziehung zur Welt nachzuzeichnen, sondern diese ebenso unter Einbezug gesellschaftliche Bedingungen zu analysieren (vgl. Alheit & Dausien 2012). Studien mit besonderem Fokus auf positive Wendepunkte existieren noch nicht. In der Adressatenforschung, welche die Generierung von Informationen über potentielle Teilnehmende für die makro- und mikrodidaktische Planung forciert, scheinen emotionale Bedingungen auch von Erkenntnisinteresse zu sein (vgl. Hippel & Tippelt 2011, S. 801-803.). Bislang stehen soziale Einflussfaktoren, die Einstellung zur Weiterbildung sowie Weiterbildungsmotive und -interessen im Vordergrund der Analysen. Nur einige wenige Untersuchungen (z. B. Barz et al. 2007), beziehen sich auf emotionale Bedingungen zur Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung. Allerdings liegt in diesen Fällen der Fokus zumeist auf Bildungsbarrieren, sodass negative Lernerfahrungen und unangenehm erlebte Emotionen, wie Angst, vordergründig thematisiert werden (vgl. Hippel & Tippelt 2009, S. 807). Aktivierenderlebte Emotionen werden bislang selten thematisiert. Da die Adressatenforschung allerdings eine Analyse aus subjektorientierter Perspektive zur Erfassung der subjektiven Haltung gegenüber dem lebenslangen Lernen insgesamt, der Weiterbildungsinteressen und -barrieren, sowie des Bildungsverständnisses verfolgt (vgl. Hippel & Tippelt 2009, S. 801), scheint die Rolle von Emotionen und emotionalen Schemata auch hier interessant. An dieser Stelle soll, neben dem Einbezug von Emotionen in den drei Bereichen der Weiterbildungsforschung, kurz die Rolle von Emotionen im Rahmen der erwachsenenpädagogisch angelegten Gründungsforschung thematisiert werden. Nur sehr wenige Untersuchungen zu Unternehmensgründungen besitzen überhaupt einen erziehungswissenschaftlichen Charakter und bedienen sich erwachsenenpädagogischer Forschungsmethoden. Die psychologischen Gründungs-forschungen beschäftigen sich zumeist mit der Persönlichkeit, wie Eigenschaften, Motiven, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen (z.B. Costa 1994, McCrae 1996) und klammern das emotionale Erleben weitestgehend aus. Aber auch in jenen erziehungswissenschaftlichen Forschungen werden Emotionen bislang noch nicht genauer erforscht. Es existieren lediglich einzelne Untersuchungen (z.B. Fritsche et. al. 2006, Panick 1999), die Aspekte von biographischen Erfahrungs- und Lernprozessen von Gründer\*innen in den Blick nehmen. Hierbei stehen Lernprozesse in der Ausbildungs-, Vorgründungs- und Gründungsphase oder eine spezifische Gruppe im Analysefokus. Letzteres meint zum Beispiel die Untersuchung von Teilnehmer\*innen eines bestimmten Existenzgründungsprogramms. Weiterführend lässt sich festhalten, dass die berufliche Selbständigkeit, als übergeordnetes

Konstrukt, verstärkt betrachtet wird. Neben der Existenzgründungsberatung (z.B. Maier-Gutheil 2009, Tödt 2001), werden Selbständige in der Weiterbildung (z.B. Lenk 2010, Braun et al. 2008, Nittel & Völzke 2002) sowie Gründerkompetenzen im Zuge der (Aus-)bildung (z.B. Fritzsche et al. 2006, Nohl 2005, Westerfeld 2004, Braukmann 2002, Pannick 1999) untersucht. Andrea Siewert (2016) nähert sich der Gründung im Kontext lebensgeschichtlichen Lernens an. Auf Basis von biographischen Interviews, stellt sie Gründertypen heraus und analysiert individuelle Lernprozesse, die mit der Entscheidung und Umsetzung einer Unternehmensgründung einhergehen. Rekonstruktionen biographischer Lern- und Bildungsprozesse in qualitativen Studien und Untersuchungen formaler und non-formaler Lernaktivitäten in pädagogischen Institutionen, liefern ihrer Meinung nach grundlagentheoretisches Wissen über (potentielle) Gründer\*innen und unternehmerische Milieus in den Erziehungswissenschaften (vgl. Siewert 2016, S. 34).

#### **4.1 Aktueller Forschungs- und Erkenntnisstand**

Bevor der aktuelle Forschungsstand zusammenfassend dargestellt wird, lässt sich zu Beginn sagen, dass die empirische Erforschung des Lernens Erwachsener, neben der empirischen Forschung in der Disziplin der Erwachsenenbildung allgemein, immer noch als unzureichend beschrieben wird (vgl. Nuissl 2002, Siebert 2006, S. 43). Wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, wird den emotionalen Bedingungen in der Lehr- und Lernforschung, der Adressatenforschung sowie in biographisch angelegten Studien noch nicht die angemessene Aufmerksamkeit geschenkt. Folglich werden Emotionen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive eher isoliert von den disziplineigenen Forschungsansätzen betrachtet. Obwohl das individuelle emotionale Erleben nachzuvollziehbar Einfluss auf Lern- und Entscheidungsprozesse nimmt, ist die erwachsenenpädagogische Bearbeitung von Emotionen mit wenigen einzelnen Arbeiten als gering einzuschätzen (siehe Arnold 2005, 2003, Holzapfel 2002). Einen wichtigen Beitrag dies zu ändern, leistet Gieseke (2016) mit ihrem Band *„Lebenslanges Lernen und Emotionen“*, in dem es ihr gelingt ein differenziertes Bild über die Rolle von Emotionen zu entwickeln, das fern der Simplifizierung liegt, emotionale Einflüsse auf die Bedeutung von positiven Emotionen als lernförderlich und negativen als lernhinderlich zu reduzieren. Emotionen werden aus psychologischer, neurologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive betrachtet und auch die Bedeutung gesellschaftliche Veränderungen wird gegenstandsangemessen reflektiert, sodass aus den Darstellungen neue Forschungsimpulse, auch mit Blick auf Entscheidungssituationen, hervorgehen (vgl. Gieseke 2016, S. 216-217). Aktuell liegen Forschungen und Untersuchungen zu Bedingungen und Folgen von Emotionen in Lernsituationen (z.B. Titz 2001), im akademischen Kontext (z.B. Pekrun et al. 2002) und in der Weiterbildung (z.B. Greder-Specht 2009, Winterkamp 2013) sowie im Beratungskontext (z.B. Schreyögg 2016) vor. Obwohl Pekrun (2002, 2004) in seinen Forschungen Unterschiede in der Wirkungsweise von *Lernemotionen* (z.B. *Freude, Stolz,*



*Langeweile, Ärger, Angst*) zwischen Personen untersucht, können hiervon wenige Aussagen über das intraindividuelle Prozessgeschehen abgeleitet werden (vgl. Krapp 2005, S. 606). Auch Greder-Sprecht (2009) greift die Ansätze von Pekrun (2002) auf, um den Einfluss *positiver*, als auch *negativer* Emotionen als aktivierende Größen für das Lernen und die Leistung differenzierter zu betrachten (vgl. Greder-Sprecht 2009, S. 101). Auch Winterkamp beschäftigt sich angelehnt an die Unterteilung von Pekrun et al. (2002) mit *positiv/negativ-aktivierenden* und *positiv/negativ-deaktivierenden* Emotionen und ihrer Vermittlung beziehungsweise mit ihrem Einfluss auf das Lernhandeln in der beruflichen Weiterbildung (siehe Winterkamp 2013). Einige Autor\*innen plädieren dafür die integrative Betrachtung von Kognition, Emotion und Motivation verstärkt in den Vordergrund zu stellen (vgl. Seifried & Sembill 2005, S. 657). Andere sehen weitere Potentiale in der Erforschung des Zusammenspiels von Emotion und Lernen (vgl. Hasch 2006, S. 84). Eine erwachsenenpädagogische Betrachtung und Analyse der Rolle von Emotionen in Entscheidungsprozessen, insbesondere an biographischen Schnittstellen, wurde bislang noch nicht realisiert. In einer Vorlaufstudie von Gieseke (2016) wurde der Entscheidungsprozess zur Weiterbildungsteilnahme in fünf qualitativen Interviews untersucht. Das Zwischenfazit lautet hierbei, dass die individuellen Begründungen in ihrer Reichweite und Tiefe variieren und unterschiedliche hypothetische Schichten der Entscheidungsfindung sichtbar werden. Dies lässt die Annahme zu, dass Bildungsentscheidungen aktuell mit Blick auf Motivationsfragen verkürzt behandelt wurden. Von verschiedenen Autor\*innen werden daher pädagogische Forschungen zu Einzelfragen aus emotionstheoretischer Perspektive gefordert (vgl. Gieseke 2016, S. 91). Zusätzlich werden Forschungspotentiale in der Rückbindung von Bildungsentscheidungen an Emotionsmuster und biographischen Entwicklungen gesehen (vgl. Gieseke 2016, S. 236). Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass auf der einen Seite bis heute emotionale Bedingungen in Lernprozessen wenig und in biographischen Umbrüchen fast gar nicht analysiert wurden. Auf der anderen Seite ist immer noch nicht bekannt, wie Individuen biographische Entscheidungen treffen und welche emotionalen Schemata, inwiefern hierbei relevant sind. Basierend auf genannten Forschungslücken, will diese Arbeit einen Beitrag zur Betrachtung von Emotionen im lebenslangen Lernen leisten.

## **5. Forschungstheoretischer Ansatz und methodische Konzeption**

Das zentrale Anliegen dieser Forschungsarbeit besteht darin, das insgesamt noch wenig beforschte Feld von Emotionen und ihres Aktivierungspotential in biographischen Entscheidungen, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu erkunden, um einen Erkenntnisgewinn zur emotionstheoretischen Betrachtung des lebenslangen Lernens zu leisten. Im Fokus stehen daher das subjektive, emotionale Erleben und die Beschreibungen relevanter Emotionen, die Einfluss auf die Entscheidung eigene Start-up zu gründen und auf Lernaktivitäten im Anschluss genommen haben. Daneben interessieren die emotionalen Ausdifferenzierungen, das *In-Beziehung-Setzen* und die emotionale Reflexivität



entlang der Einzelfälle. Für ein solches Desiderat, deren Untersuchungen durch das Verstehen als Erkenntnisinteresse geleitet sind, wurde dem Gegenstand angemessen ein qualitatives Vorgehen gewählt. Der Forschungsprozess wird daran angelehnt durch ein qualitatives Paradigma bestimmt und vollzieht sich von einer theoretischen Annäherung an das Thema, über eine empirische Vor- und Hauptuntersuchung, die Auswertung bis hin zur Interpretation der gewonnenen Daten.

## **5.1 Forschungsgegenstand und Ziele der Studie**

Der Forschungsgegenstand dieser Untersuchung ist das subjektiv-reflektierte emotionale Erleben von erwachsenen Individuen, bezogen auf die biographische Entscheidung das eigene Unternehmen, ein Start-up, zu gründen. Neben der zentralen Forschungsfrage, welche Emotionen die Gründer\*innen aktiviert haben, jene biographische Entscheidung zutreffen, dienen deskriptive und analytische Untersuchungsfragen der Erschließung des Interessenkorridors. Obwohl die Fragestellung in qualitativen Untersuchungen laut Flick (2009) der entscheidende Faktor für den Erfolg ist, ist eine Konkretisierung und Fokussierung dieser während des Forschungsprozesses erwartungsgemäß (vgl. Flick 2009, S. 258). Auch in dieser Forschung wurden insbesondere die Untersuchungsfragen basierend auf den Voruntersuchungen im Prozessverlauf konkretisiert. Obwohl Entscheidungen das Ergebnis komplexen Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren sind, wird sich in dieser Arbeit bewusst nur auf die Rolle von Emotionen konzentriert. Des Weiteren wird die Auffassung vertreten, dass das subjektive Erleben, das heißt die Erlebensqualität das zentrale Kernstück von Emotionen darstellt (vgl. Trommsdorf & Friedlmeier 1999 zit. n. Seifried & Sembill 2005), sodass der Forschungsschwerpunkt auf der subjektiven, retrospektiven Darstellung liegt. Emotionen werden daher nicht als solche, sondern lediglich in reflektierter und verbalisierter Form in der Kommunikation „erfasst“. Fiehler (1990) unterscheidet in Kommunikationsprozessen die Expression von Emotionen, die implizit durch die Art und Weise, wie über etwas gesprochen wird, indirekt transportiert wird und eine bewertende Funktion gegenüber der Thematik besitzen von der bewussten Thematisierung dieser selbst (vgl. Fiehler 1990, S. 71). Letzteres ist größtenteils in dieser Arbeit der Fall. Um den Untersuchungsdaten mit größtmöglicher Offenheit begegnen zu können, werden keine konkreten Hypothesen formuliert. Gleichwohl bilden verschiedene Vorannahmen den Entdeckungszusammenhang dieser Arbeit ab. Dem explorativen Forschungsprozess werden sechs Annahmen vorangestellt:

- (1) Das Zusammenwirken von Emotion und Kognition spielt eine wichtige Rolle bei Lern- und Entscheidungsprozessen von Individuen (siehe Kapitel 2.3.1 und 2.3.2).
- (2) Emotionen werden in Beziehung gesetzt, sodass sie verschiedene Bezugspunkte und -bereiche aufweisen. Obwohl emotionale Begründungsmuster fallübergreifende Parallelen aufweisen, bleiben diese fallspezifisch (siehe Voruntersuchung in Kapitel 5.3.1).

- (3) Entscheidungen werden durch das Einwirken von Emotionen mitbestimmt, die durch die Aktivierung emotionaler Schemata, welche biographisch erworben werden, hervorgerufen werden können (siehe Kapitel 2.2.1 und 2.3).
- (4) Biographische Entscheidungen initiieren situative Lernprozesse (siehe Kapitel 3).
- (5) Die Start-up Gründung beschreibt eine biographische Entscheidung, der in der Regel Lern- und Weiterbildungsaktivitäten folgen (siehe Kapitel 3.1).
- (6) Durch die Verbalisierung von Emotionen eröffnet sich die Möglichkeit, die individuelle emotionale Reflexivität zu beschreiben (Kapitel 2.3.3.)

Ziel der Untersuchung ist es emotionale Begründungsmuster, die durch das Individuum retrospektiv erläutert werden, in Bezug auf eine biographisch bedeutsame Entscheidung, die einen Ausgangspunkt für anschließende Lernprozesse darstellt, abzubilden. Die Start-up-Gründung wird hier exemplarisch betrachtet. Die Forschungsfrage sowie die weiterführenden Erkenntnisinteressen werden durch folgende deskriptive und analytische Untersuchungsfragen operationalisiert:

- (7) Welche Emotionen werden als aktivierend für die Gründung direkt und indirekt beschrieben? (deskriptiv)
- (8) Womit werden die Emotionsbeschreibungen in Beziehung gesetzt? Welche Bezugspunkte und -bereiche werden sichtbar? (deskriptiv)
- (9) Welche Emotionen werden als aktivierend für Lernprozesse (im Anschluss an die Gründung) beschrieben? Zusatz: Was wurde gelernt? (deskriptiv)
- (10) Welche emotionalen Begründungsmuster zeigen sich am Einzelfall? (analytisch)
- (11) Inwiefern weisen gründungsaktivierende und lernaktivierende Emotionsbeschreibungen Parallelen auf? Inwieweit spiegeln sich emotionale Begründungsmuster in der Gründungsentscheidung im Kontext von Lernen wider? (analytisch)
- (12) Wodurch und inwiefern lässt sich die emotionale Reflexivität erfassen und beschreiben? (analytisch)

Zur Datengenerierung werden halbstandardisierte, leitfadengestützte Interviews mit neun Gründer\*innen geführt, welche im Anschluss mit einer formalen, strukturierenden Inhaltsanalyse, angelehnt an das Vorgehen von Mayring (1991/2), ausgewertet und interpretiert werden.

## 5.2 Qualitative Sozialforschung

In der empirischen Sozialforschung finden sich sowohl quantitative, qualitative oder kombinierte Forschungsansätze. Das Vorgehen in quantitativen Forschungen ist in erster Linie durch theoriegeleitete Hypothesenüberprüfungen bestimmt. Im Gegensatz macht den Charakter des qualitativen Vorgehens einen Forschungsprozess aus, der nach einer ergebnisoffenen Generierung, Analyse und Interpretation von Daten realisiert wird (vgl. Lamneck 2005, S. 134). In dem gesamten Feld qualitativer Sozialforschung werden sich

unterschiedlichen Erhebungsverfahren, wie Interviews, Gruppendiskussionen, introspektiven, projektiven sowie nichtreaktive Verfahren, Netzwerkkarten, oder Feldforschungsmethoden bedient. Hierbei werden überwiegend Daten in Textform ausgewertet, die in den meisten Fällen über Interviews generiert werden. Dem jeweiligen Forschungsgegenstand angemessen, können qualitative Interviews hochstrukturiert bis maximal offen gestaltet werden. Das meist verbreiteste Auswertungsverfahren stellt in Deutschland die qualitative Inhaltsanalyse dar, die als ein Verfahren zur Beschreibung bestimmter Textbedeutungen verstanden werden kann (vgl. Schreier 2014, S. 4). Diese Form der Analyse beschränkt sich auf die inhaltliche Ebene, und strebt eine Reduzierung des Datenmaterials bei gleichzeitiger Bewahrung der wesentlichen Inhalte an. Als methodenspezifische Merkmale gelten die Orientierung an Kategorien, deren Bildung mindestens zu Teilen induktiv am Datenmaterial erfolgt, das interpretative, jedoch regelgeleitete Vorgehen, welches latente Bedeutungen miteinbezieht sowie die Ausrichtung an den Gütekriterien der Reliabilität und Validität gleichermaßen (vgl. Schreier 2014, S. 3). Mayring (1991) unterscheidet die drei Grundtechniken der zusammenfassenden, der explikativen und der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1991, S. 123). Letztere wird als zentrale Technik beschrieben, die als eine formale, eine typisierende oder eine skalierende Strukturierung erfolgen kann. Diese Verfahren gelten als die gängigsten Praktiken, um bestimmte Themen oder Aspekte aus vorliegendem Datenmaterial anhand zuvor festgelegter Ordnungskriterien herauszuarbeiten (vgl. Schreier 2014, S. 8). Jene Themen bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems. In dieser Arbeit ist die formal strukturierende Inhaltsanalyse das gewählte Vorgehen.

### **5.2.1 Gütekriterien qualitativer Forschung**

Sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung kann sich zur Beurteilung der Qualität und Güte einer empirischen Untersuchung auf drei Kriterien bezogen werden (vgl. Nuissl 2010, S. 55). Zuerst gilt es die Validität zu prüfen. Dies beschreibt die Gültigkeit, ob tatsächlich der Gegenstand und die Informationen erfasst werden, die intendiert wurden zu erfassen (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 39). Die Reliabilität meint die Stabilität und Konstanz der Daten und beschreibt somit das Ausmaß an Verlässlichkeit mit dem bei einer Wiederholung der Untersuchung vergleichbare der Ergebnisse erzielt werden (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, S. 39). Die Objektivität bezieht sich in der qualitativen Forschung in erster Linie auf ihre Durchführung. Ziel ist es, dass auch bei einer Erhebung durch andere Forscher\*innen dieselben Daten und Ergebnisse erzielt werden können, sodass es zu keinen intersubjektiven Verzerrungen kommt. Daneben betonen allerdings einige anderen Autor\*innen, dass aufgrund der Besonderheiten qualitativer Untersuchungen andere Kriterien zu Rate gezogen werden sollten. Mayring (2002) beschreibt hierfür sechs entscheidende Aspekte, die es zu berücksichtigen gilt.

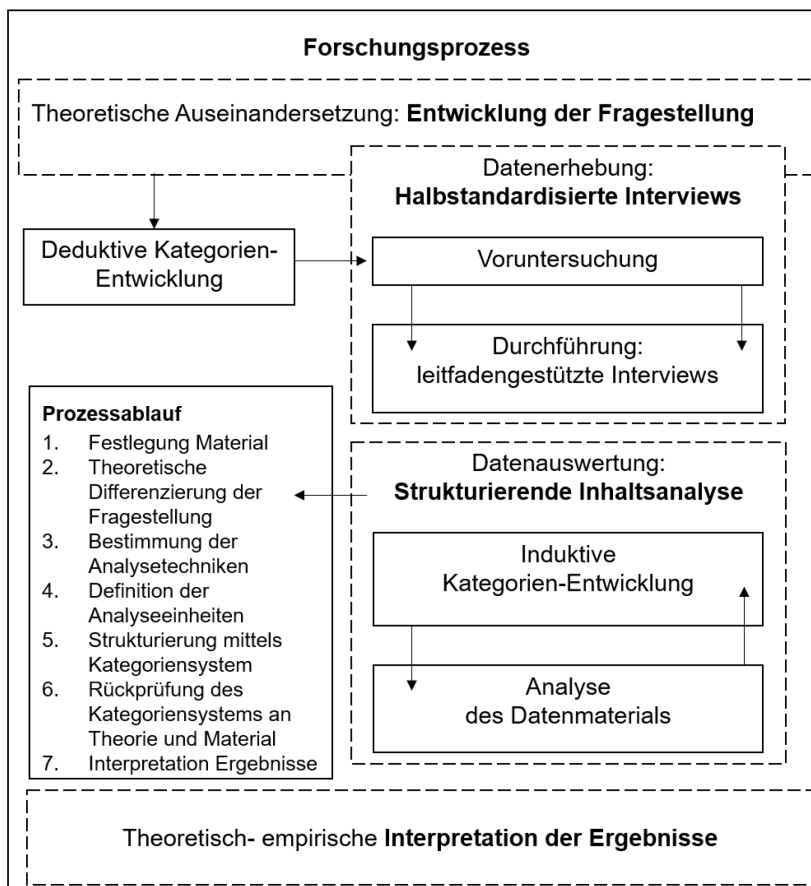
Neben der Verfahrensdokumentation, der Orientierung an Regeln und des Gegenstandsbezugs, sieht er die argumentative Absicherung, die kommunikative Validierung als auch die Verfahrenstriangulation als maßgebliche Qualitätskriterien an (vgl. Mayring 2002, S. 144-145.). Die drei Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität gilt es in Bezug auf verschiedene Aspekte wie der Transparenz, Intersubjektivität und Reichweite einzuschätzen (siehe Steinke 1999).

### **5.2.2 Qualitative Datenerhebung und Auswertung nach Mayring**

Da Emotionen individuell und subjektiv erlebt werden, ist ihre Erfassung durch Befragungen der Betroffenen naheliegend (vgl. Frenzel et. al. 2009, S. 210). Dies erfolgt in der Psychologie häufig mit Fragebogenskalen in Form von Selbstbeschreibungsinstrumenten. In dieser Untersuchung wurden leitfadengestützte, halbstandardisierte Interviews gewählt, deren generierte Daten mit einer formal strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1991) ausgewertet werden. Ziel der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ist es das Material systematisch im Hinblick auf einzelne ausgewählten Aspekte und Themen zu beschreiben. Diese Themen werden in Anlehnung an die Forschungsfrage bestimmt und im Verlauf der Analyse induktiv ausdifferenziert. Sie bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems (vgl. Schreier 2014, S. 8). Für den Analyseprozess empfiehlt Mayring einen Ablauf in sieben Schritten (vgl. Mayring 1991, S. 213). Zu allererst werden die Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt, um im Anschluss basierend auf diesen ein vorläufiges Kategoriensystem zu erstellen. Abgeleitet von der Fragestellung und dem Interviewleitfaden gilt es Oberkategorien zu erstellen. Das Kategoriensystem stellt folglich die Operationalisierung jener Aspekte da, die im Material ausgewertet werden sollen (vgl. Mayring 1991, S. 162). Darauf aufbauend werden im dritten Schritt die Kategorien genauer definiert, Unterkategorien und Ankerbeispiele sowie spezifische Kodierregeln formuliert. Im vierten Schritt wird das Kategoriensystem im ersten Materialdurchlauf erprobt. Danach erfolgen je nach Bedarf mehrere Feedbackschleifen mit dem Ziel, das Kategoriensystem solange zu modifizieren bis es das Datenmaterial trotz Reduktion gänzlich abbilden kann. Abgeschlossen wird der Prozess mit der Ergebnisdarstellung, der Interpretation und der Beantwortung der Forschungsfrage.

### 5.3 Forschungsprozess

Der Forschungsprozess, wie in Abbildung 3 dargestellt, erstreckt sich von einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema und der Entwicklung der Fragestellung, über eine empirische Voruntersuchung bis hin zur Hauptuntersuchung, die die Durchführung der Interviews sowie die Transkription und Auswertung des Datenmaterials beinhaltet. Da die Voruntersuchung, die in dieser Arbeit mit drei Gesprächen und drei klassischen Pretests eine besondere Rolle gespielt hat, werden die in ihr gemachten Erkenntnisse und Ergebnisse zuerst präsentiert, um anschließend die finale Stichprobe, ebenso wie die Datenerhebung und -auswertung der Hauptuntersuchung zu beschreiben.



**Abb. 3:** Überblick Forschungsprozess

#### 5.3.1 Voruntersuchung

Zu Beginn war das Ziel darauf gerichtet Emotionen, die in der Gründungsentscheidung und auf anschließende Lernprozesse als aktivierend erlebt werden, zu erfassen und deskriptiv zu beschreiben. Da Emotionen einen sehr abstrakten Forschungsgegenstand darstellen, galt es sich ihrer Erfassung empirisch anzunähern, sodass drei Interviews zur Voruntersuchung durchgeführt wurden. In qualitativen Interviews können Emotionen, Gefühle oder das emotionale Erleben als beobachtbares Phänomen nur durch Sprache zum

Ausdruck gebracht werden, sodass ihre Erfassung in erster Linie von der Reflexions- und Verbalisierungskompetenz der Befragten abhängig ist. Nach Sulz et al. (2000) ist es eine spezifisch menschliche Fähigkeit das erlebte in Sprache umzusetzen, sodass das Ausmaß an Differenzierung und Weiterentwicklung stets einzigartig ist (vgl. Sulz et al. 2000, S. 10). Die Formulierung der Fragen besitzt daher eine besondere Relevanz, sodass das primäre Anliegen der Voruntersuchung darin bestand, diese dem Gegenstand angemessen und den größten Erkenntnisgewinn fokussierend, zu formulieren. Da sich allerdings auch inhaltliche Unterschiede gezeigt haben, hat sich die Voruntersuchung zu einem suchenden Prozess entwickelt, in dem Phänomene beobachtet wurden und auf der Suche nach dem finalen Untersuchungsinteresse unterschiedliche Aspekte, wie zum Beispiel der Einfluss von Wut und Neid oder des Geschlechts fokussiert wurden. Hierbei wurden im Anschluss eines jeden Interviews die leitenden Fragen nicht nur überarbeitet, um die Verbalisierung von Emotionen zu unterstützen und zu erleichtern, sondern auch um den genauen Untersuchungsgegenstand zu definieren. Während dieser Annäherung, hat sich ein Phänomen deutlich hervorgetan: Es hat sich gezeigt, dass eine Emotion prädominierend beschrieben wird. Die Ausdifferenzierung dieser Emotion sowie ihre Bezugsbereiche wurden als besondere phänomenologische Aspekte wahrgenommen. Diese Beobachtung kann hypothetisch in Bezug gesetzt werden zu der Annahme von Ulich (2003), dass im Zuge der Sozialisation in jedem Individuum eine bestimmte emotionale Spezialisierung stattfindet (vgl. Ulich 2003, S. 135). Das finale Ergebnis der intensiven Voruntersuchung war es, den Fokus auf jene Emotionen zu legen, die bei dem einzelnen Individuum besonders präsent sind, sodass insbesondere ihre Darstellung und das *in-Beziehung-setzen* zu verschiedenen Bereichen und Aspekten zum Analyse-schwerpunkt wurden. Die Frage nach aktivierenderlebten Emotionen für anschließende Lernprozesse wurde beibehalten. Obwohl ein finaler Interviewleitfaden entwickelt wurde, ist zu sagen, dass aufgrund der individuellen Gesprächsdynamik, Reflexionsweise und Verbalisierungsfähigkeit, die Fragen flexible eingesetzt wurden und auch die Nachfragen stets situations-, personenabhängig und inhaltspezifisch variiert wurden. Dies ist dem Charakter eines halbstrukturierten Interviews angemessen. Da sich bereits in den Pretests interessante Ergebnisse gezeigt haben, fließen diese teilweise in die Auswertung mit ein. Jedoch werden sie nicht als vollständige Einzelfälle präsentiert.

### 5.3.2 Stichprobe

Die gesamte Stichprobe umfasst neun interviewte Gründer\*innen, bestehend aus vier Männern und fünf Frauen, von denen drei die erwähnten Pretests darstellen. Akquiriert wurden die Personen zum einen durch eine direkte Ansprache an Veranstaltungen für Führungskräfte und Start-up Gründer\*innen, zum anderen durch die Empfehlung von Personen des eigenen Netzwerkes sowie durch Selbstselektion über Social Media. Es handelt sich daher keineswegs um eine randomisierte Stichprobe. Da die Forschung allerdings keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit und Repräsentativität erhebt, sondern

vielmehr eine qualitative Einzelfallanalyse anstrebt, ist die Zusammenstellung der Stichprobe auf die beschriebene Weise der Untersuchung angemessen. Dennoch wurden folgende Auswahlkriterien zuvor festgelegt: Die befragten Personen mussten ihr eigenes Unternehmen/Start-up alleine oder im Team gegründet haben, welches eine berufliche Aktivität in Vollzeit oder die alleinige finanzielle Existenzsicherung der Person im Anschluss bedeutete. Die Gründung sollte im Idealfall nicht länger als drei bis fünf Jahre zurückliegen. Zusätzlich wurde darauf geachtet, dass die befragten Personen im Alter von 21– 35 Jahren und sowohl Männer als auch Frauen Teil der Stichprobe sind. Drei Gründer\*innen der finalen Stichprobe zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Gründung noch vor dem ersten Eintritt in ein festes Arbeitsverhältnis realisiert haben. Die anderen drei waren vor der Gründung fest in einem Unternehmen angestellt. Zusätzlich kann die Stichprobe nach erziehungswissenschaftlicher Charakterisierung von Existenzgründer\*innen, dem Typ der *sich selbst verwirklichende[n] Neustarter/innen* nach Siewert (2016) (siehe Kapitel 3.1) zu geordnet werden. Obwohl für diese Einschätzung keine Biographieforschungen im klassischen Sinne realisiert wurden, weisen ausreichend viele Indizien darauf hin, dass die interviewten Personen die meisten Überschneidungspunkte mit diesem Typen besitzen. Bei allen zeigt sich eine individualistische Grundeinstellung und ein hohes Autonomiebestreben. Zusätzlich finden sich Hinweise, dass sie ihre Motivation aus dem Streben nach Selbstverwirklichung speisen. Auch werden für diesen Typen charakteristische flexible und situationsangemessene Neu- und Umlernprozesse beschrieben.

### 5.3.3 Datenerhebung

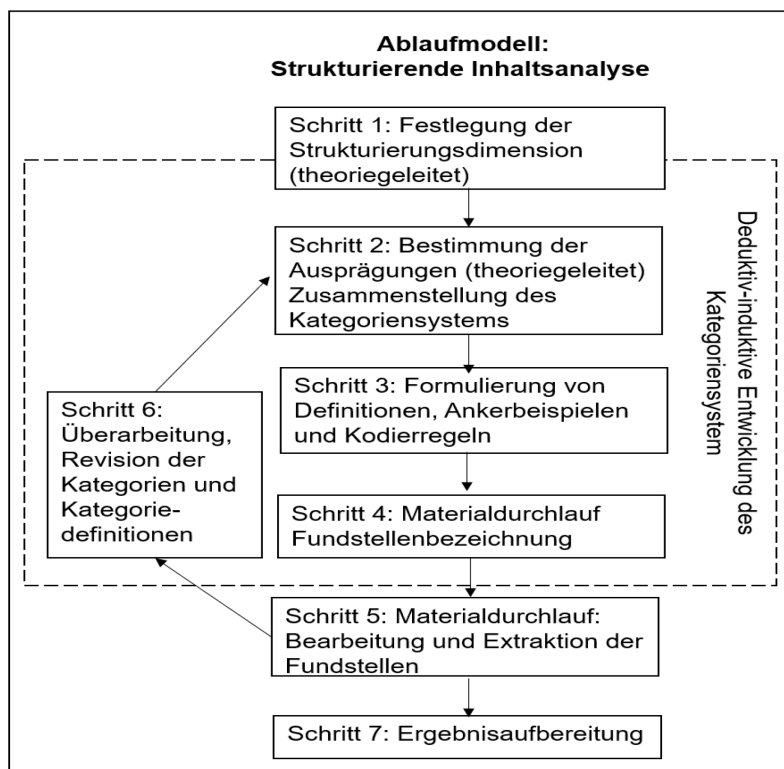
Die empirische Datenerhebung der Hauptuntersuchung erfolgte im Zeitraum von zwei Monaten in Form von halbstrukturierten Interviews, die sowohl analog als auch digital geführt wurden. Vier der Interviews wurden vis-à-vis, drei davon, an einem neutralen Ort außerhalb der eigenen Organisation geführt. Die zwei anderen wurden über Skype realisiert. Nachdem die Personen eingewilligt hatten, an einem Interview zum Thema „*Gründung und Emotionen*“ teilzunehmen, wurden sie darüber informiert, dass es um ihr subjektives Erleben und die eigenen Gefühle während der Entscheidung zu gründen, geht. Es wurde explizit darauf hingewiesen, dass es sich nicht um ein Experteninterview handelt oder bestimmtes Wissen vorausgesetzt oder abgefragt wird. Auch wurden die Personen darüber aufgeklärt, dass das Interview auf Tonband aufgenommen und die Daten im Anschluss anonym und vertraulich behandelt werden, sodass weder die Person noch ihre Organisation namentlich genannt werden. Die Personen hatten das Recht ihre Daten nach einem bestimmten Zeitraum löschen oder diese von der Analyse ausschließen zu lassen. Zusätzlich wurde jeder Interviewte eingeladen frei zu erzählen und darüber informiert, dass bei Bedarf Nachfragen gestellt werden würden. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 60 Minuten und wurden durch ein offenes Gespräch zu Beginn und am

Ende abgerundet. Auf diese Weise wurde eine angenehme Atmosphäre geschaffen. Insbesondere auf die Gespräche nach den Interviews wird später noch einmal eingegangen. Die Hauptteile in Form eines leitfadengestützten, halb strukturierten Interviews zu realisieren, ist sowohl inhaltlich als auch methodisch dem Forschungsgegenstand angemessen. Die Gliederung erfolgt in Themenblöcken, die durch Fragen repräsentiert werden, deren Verwendung und Ausformulierung jedoch situationsspezifisch und flexible gestaltet werden kann. Der Leitfaden illustriert den Interviewablauf in vier Phasen und beinhaltet mögliche zusätzliche Fragen. Der erste Block thematisiert Emotionen im Kontext der Gründung, der zweite beschäftigt sich im Anschluss mit anschließenden Lernprozessen, auch mit Blick auf emotionale aktivierenderlebte Aspekte. Verschiedene Formulierungen, auch für optionales Nachfragen boten im Interview eine Auswahl, um die Person in der Verbalisierung und Konkretisierung ihrer Emotionen angemessen unterstützen zu können.

### **5.3.4 Datenanalyse und -auswertung**

Im Anschluss an die Interviews wurden die digital aufgezeichneten Gespräche manuell transkribiert und in die Software MAXQDA eingepflegt. In dieser erfolgte auch die Datenanalyse und -auswertung. Mit dem gewählten Analyseverfahren, der formal strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1991) sollten die verschiedenen Themen aktivierenderlebte Emotionen im Kontext der Gründungsentscheidung und anschließenden Lernprozesse sowie emotionale Bezugsbereiche erfasst und strukturiert werden. Dabei ging es darum, die innere Struktur des Materials nach den formalen Aspekten heraus zu filtern (vgl. Mayring 1994, S. 170). Bei der Durchführung wurde sich streng an dem Ablauf sowie an den Verfahrenshinweisen und Interpretationsregeln von Mayring (1991/4) orientiert (vgl. Mayring 1994, S. 171-172). Die Inhaltsanalyse, dargestellt in Abbildung 4 (S. 41), erstreckte sich von einer ersten theoretischen Strukturierung und deduktiven Zusammenstellung eines vorläufigen Kategoriensystems (Schritt 1-2), über die Entwicklung eines Kodierleitfadens, in dem Definitionen, Ankerbeispiele und Regeln festgehalten wurden (Schritt 3), bis hin zur induktiven Weiterentwicklung der Kategorien (Schritt 4-6). Hierbei werden die deduktiv entwickelten Kategorien und die aus den Pretests induktiv entwickelten am Material der Hauptuntersuchung rückgeprüft und teilweise überarbeitet oder revidiert (Schritt 6).





**Abb. 4:** Inhaltsanalyse nach Mayring (1991) (eigene Darstellung)

Auch die im Prozess der Hauptuntersuchung entstandenen Kategorien, erfuhren dieselbe Prüfung. Nach der finalen Überarbeitung des Kategoriensystems, wurden die Kodierungen finalisiert und im Anschluss die Ergebnisse aufbereitet. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Datenauswertung anhand des iterativ entwickelten Kodierleitfadens, den genannten Verfahrenshinweisen und orientiert an den Kriterien der qualitativen Methodik erfolgte (vgl. Flick et al. 2009, S. 23).

### 5.3.5 Der Kodierleitfaden

Die Erarbeitung des Kategoriensystems wurde durch eine deduktiv-induktive Entwicklung bestimmt. Da Emotionen in der Literatur eine systematische Klassifizierung erfahren und bereits Untersuchungen über den Einfluss von Emotionen im Kontext von Lernen vorliegen, existiert bereits eine Wissensgrundlage, an der sich orientiert werden konnte. Einer gängigen Praxis folgend, wurden basierend auf den Erkenntnissen der Emotionsforschung im ersten Schritt Oberkategorien theoriegeleitet entlang der Frageblöcke entwickelt und im zweiten Schritt weitere Ober- und Unterkategorien entlang des Datenmaterials erarbeitet (vgl. Schreier 2012, S. 85). Hierfür wurden die drei Pretests genutzt, so dass die erste Version des Kodierleitfadens, mit eigenen Kodierregeln, Ankerzitaten und Beispielen anhand des ersten Pretests entworfen wurde. Der zweite Pretest diente der

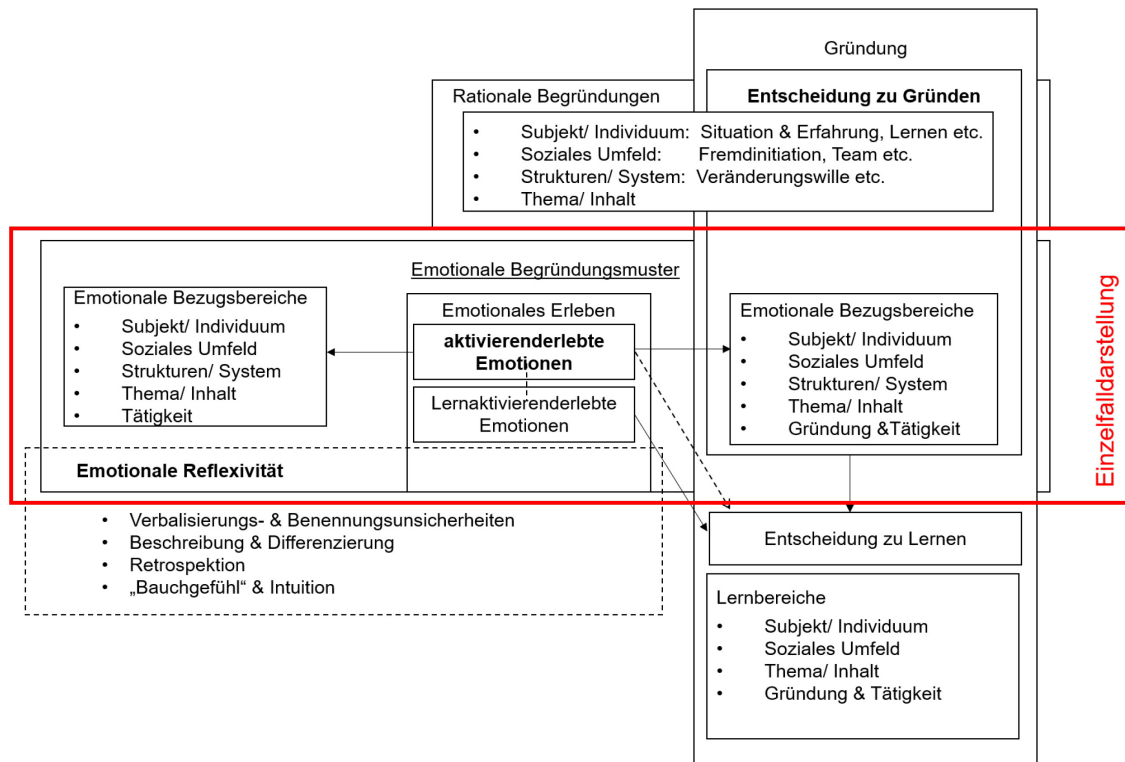
ersten Rückprüfung und Anpassung dieses. Anhand des dritten Pretests wurde der Leitfaden vorerst für den Beginn der Hauptuntersuchung fertiggestellt. Dieselben Feedback- und Überarbeitungsschleifen wurden im Anschluss anhand der sechs Interviews getätigt, sodass der Kodierleitfaden erneute Überarbeitungen erfuhr. Die Analyse beinhaltete sowohl die Fundstellenbearbeitung, als auch die Überarbeitung des Kategoriensystems, welche eine erneute Sichtung des bereits analysierten Materials nach sich zog. Im Anschluss an die Finalisierung nach dem sechsten Interview, wurden alle Interviews erneut durchlaufen und die Kodierungen überprüft und überarbeitet. Der Großteil der Ober- und Unterkategorien sowie ihre Strukturierung sind induktiv entstanden, da sich bei der Durchsicht des Materials Aspekte gezeigt haben, die aus den theoretischen Analysen im Vorfeld nicht antizipiert wurden.

## 6. Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse

Die Ergebnisse werden in sechs Teilschritten präsentiert und in den Unterkapiteln 6.3 bis 6.7 erläutert. Das deduktiv- induktiv entwickelte Kategoriensystem stellt bereits ein wichtiges Ergebnis im Forschungsprozess dar. Es wurde übersetzt in ein Schaubild, dargestellt in Abbildung 5 (S. 43), das die Kategorien als Bereiche in einem analytischen Zusammenhang zeigt. In Anlehnung an die Untersuchungsfragen, werden zuerst fallübergreifende Ergebnisse der aktivierenderlebten Emotionen und die damit verbundenen Bezugsbereiche deskriptiv beschrieben. In Kapitel 6.3. erfolgt die Auswertung entlang der einzelnen Fälle (siehe rote Markierung in Abbildung 5, S. 43). Sie wird in einem einheitlichen Schema anhand einer zusammenfassenden Darstellung der beobachtbaren Emotionen und emotionalen Bezugsbereiche in tabellarischer Form, sowie einer interpretativen Erläuterung des individuellen emotionalen Begründungsmusters realisiert. In allen Ausführungen verweisen Zitate mit der Markierung „F/P\_Z\_“ auf den Fall und die Zeile im Transkript (Beispiel: F1Z11 = Fall 1 Zeile 11). Im Anschluss an die Einzelfallanalyse, werden die Ergebnisse mit Blick auf die weiterführenden Untersuchungsfragen präsentiert. Hier wird zum einen eine Gegenüberstellung von gründungsaktivierenden und lernaktivierenden Emotionen und zum anderen eine kurze fallübergreifende Deskription und Analyse der emotionalen Reflexivität realisiert. Die Ergebnisdarstellung schließt mit einem kurzen Blick auf die Resultate vermeintlich rationaler Begründungen und der geschilderten Lernaktivitäten der Gründer\*innen als Adressatengruppe ab.

### 6.1 Deskriptive Analyse: Emotionen und Bezugsbereiche

Im Folgenden werden, neben den als gründungsaktivierenderlebten Emotionen, die emotionalen Bezugsbereiche herausgearbeitet, die das *In-Beziehung-setzen* als immanenten Bestandteil des emotionalen Erlebens demonstrieren. Charakteristisch für qualitative Emotionsforschungen hat die Analyse gezeigt, dass durch jene Bezüge spezifische Formen des emotionalen *Im-Verhältnis-zu-etwas-Sein* erzeugt werden (vgl. Ulich 1992, S. 53). Es wird deutlich, dass Emotionen in Beziehung zu Objekten, Themen oder



**Abb. 5:** Emotionale Begründungsmuster im Kontext

Personen gesetzt werden, abhängig von ihrer Bedeutung, die sie für das Individuum besitzen. In den Interviews werden Emotionen in Beziehung zu den fünf Aspekten *Subjekt/Individuum*, *Soziales Umfeld*, *Strukturen/System*, *Thema/Inhalt* und zur *Gründung & Tätigkeiten* gesetzt (siehe Abbildung 5). Insgesamt haben sich in den neun Interviews im Kontext der Start-up Gründung sechs Emotionen im engeren Sinne, und drei zusätzliche Konstrukte herausgestellt. Diese weisen fallvariierend, Verbindungen zu den Bezugsbereichen auf.

### 6.1.1 Angst & Unsicherheit

„Angst, viel Angst“ (P2Z31), „[...] aber das größte war Anxiety und zwar war das eine, dass ich so denke: Krass, was wird das. Ich bin [...] zutiefst konservativ, Risiko aversiv [...]“ (F3Z5-7) und „ganz viel Unsicherheit“ (P2Z33), „es war auch viel Unsicherheit dabei“ (F4Z44-45), „auch überhaupt diese Unsicherheit“ (F5Z132-136) sind Beispiele für Aussagen, wie sie von sechs der neun befragten Personen getätigt wurden. Insgesamt werden *Angst & Unsicherheit* an 22 Stellen verbalisiert. In einem Fall erfährt sie als „enorme[r] Respekt“ (F1Z56) eine positivere Charakterisierung, welche auf ein angenehmes Erleben hinweist. Obwohl *Angst* als eine der am intensivsten erforschten Emotionen gilt, existiert bis heute, aufgrund der verschiedenen Forschungsansätze, keine einheitliche Angsttheorie. In der Literatur wird *Angst*, als ein situationsspezifisches Angstgefühl

(State) und eine persönlichkeitsdispositive Ängstlichkeit (Trait) differenziert. Rückschlüsse auf das letztere können und wurden in dieser Analyse nicht getätigt, da in ihr allenfalls Angstgefühle als *State* nachgezeichnet werden können. Dieses kann sich sowohl auf höhere Gefahren, auf soziale Beziehungen, wie Scham, auf Leitungssituationen, wie Prüfungsangst oder die Angst zu scheitern, als auch zusammen mit Schuldgefühlen auf moralische Probleme beziehen (vgl. Ulich 1992, S. 153). In kognitiven Ansätzen wird *Angst* als das Resultat davon beschrieben, eine zukünftige Situation als Bedrohung zu erleben, da die Bewältigung für das Individuum ungewiss scheint (vgl. Ulich 1992, S. 152). Die als nicht ausreichend empfundenen Lösungsmöglichkeiten bedingen den erlebten Kontrollverlust in diesen Situationen. Das heißt die Ursache liegt in der Einschätzung zukünftiger Situationen, auch unter Berücksichtigung der individuellen Bewältigungskompetenzen. Letzteres scheint in den vorliegenden Beschreibungen vordergründig der Fall zu sein. Die individuellen Bewältigungskompetenzen werden in einzelnen Fällen, wie „[...] ich [hatte, Anm. d. V.] einen enormen Respekt mit so einem Vertrauensvorschuss, der dir gemacht wird oder den du bekommst, geht auch eine große Verantwortung einher [...]“ (F1Z55-57) thematisiert. Zumeist beziehen sich die geäußerten Ängste auf ungewisse Zukunftsentwicklungen, die mit der Gründung an sich und der beruflichen Neupositionierung einhergehen.

### 6.1.2 Sicherheit & Vertrauen

*Angst & Unsicherheit* scheinen auch anhand des Konstrukts *Sicherheit*, dem positiven erlebten Gegenstück thematisiert und indirekt beschrieben zu werden. So sprechen zwei der Interviewten davon, dass „vor allem diese Sicherheit“ (F5Z96), „[...] diese Sicherheit, dieses Gefühl, dass ich denen 100 Prozent vertrauen kann [...]“ (F5Z86-91) als wahrgenommenes Gefühl entscheidend war. Teilweise wird es direkt in Verbindung mit Angst genannt: „[...] dass hier Keiner Angst haben muss unter der Brücke zu schlafen, diese Grundsicherheit, die hat sicherlich geholfen“ (F6Z33-34). Aussagen, wie: „Dann bringt das auch ein Stück weit Sicherheit“ (F5Z152) weisen darauf hin, dass etwas anderes vorherrschte, bevor sich ein Gefühl von *Sicherheit* entwickelt hat. Naheliegend wären hier Zustände von *Unsicherheit* und *Angst*, sodass diese Beschreibung als eine indirekte Beschreibung von zuvor erlebter Unsicherheit interpretiert werden könnte. Da *Sicherheit* auch in Verbindung mit *Vertrauen* genannt wurde, bilden sie zusammen eine Kategorie. Im engeren Sinne sind dies beide keine klassischen Emotionen, allerdings scheinen sie starke emotionale Verankerungen aufzuweisen, worauf die Beschreibungen der Interviewten hindeuten.

### 6.1.3 Wut & Ärger

„Wut“ (P1Z19, P2Z72, F2Z43) und *Ärger* werden von insgesamt vier Personen, an 15 Stellen genannt oder beschrieben. Sie spiegeln sich in Aussagen, wie „[Ich, Anm. d. V.] rege [ich] mich auf, würde ich sagen.“ (P2Z76), „Und das ist definitiv Wut [...]“ (F2Z44),

„einfach eine große Wut“ (F2Z43) und „große Frustration“ (F2Z21) wider. Ärger und Wut sind in der Unterscheidung von Rost (1990) Unterkategorien von *Abneigung und Aggressionslust* (vgl. Rost 1990, S. 39 zit. n. Gieseke 2016, S. 301). Ärger gehört nach Pekrun et. al. (2002) der Gruppe der negativ-aktivierenden Emotionen an. Obwohl *Frustration* nach Rost (1990) als Unterkategorie von Traurigkeit verstanden wird, lässt es sich in dieser Analyse, in welcher die kontextuellen Erläuterungen berücksichtigt wurden, eher einem Gefühl des Ärgers zuordnen.

#### 6.1.4 Freude & Begeisterung

Fasst man die Aussagen von *Freude & Begeisterung* unter die Oberkategorie *Freude* zusammen, nennen fast alle Personen diese als ein aktivierenderlehtes Gefühl. Insgesamt spiegelt sich dies an 20 Stellen wider. Lediglich in einem Interview wird diese nicht erwähnt. *Freude* wird von Mayring (1992) als allgemeines, situatives Wohlfühlen beschrieben, das meist in Verbindung mit kognitiven, positiven Bewertungen steht (vgl. Mayring 1992, S. 162). In den Daten wird sie auch als „*Euphorie*“ (P2Z31, F1Z65-66, F2Z53), „*viel Begeisterung*“ (F2Z31) und als „*eine Begeisterung und Faszination*“ (F1Z65-66) beschrieben. *Begeisterung* wird nach Rost (1990) als eine Unterkategorie der Emotion *Freude* erachtet, sodass sie dieser zugeordnet wurde (vgl. Rost 1990, S. 39 zit. n. Gieseke 2016, S. 301). In der Aussage: „*Da war vor allem noch diese Freude daran, die Spannung, ob das was wird.*“ (F5Z146) steht sie in Verbindung mit *Unsicherheit*, welche in Kombination eine Art positives *aufgeregt-sein* illustriert und einen prospektiven Charakter besitzt. Letzteres ist auch in folgender Aussage der Fall: „*Ich habe viele Visionen und freue mich die umzusetzen*“ (F4Z49). Weiter deuten Aussagen, wie: „*und das ist für mich sehr appealing [reizvoll, Anm. d. V.]*“ (F2Z72-73) sowie „*das ist auch so cool, weil das Thema gerade so präsent ist, dass es natürlich auch den Leuten Spaß macht und [...] daran mitzugestalten [...], ist schon cool.*“ (F6Z113-5). Des Weiteren sprechen die Interviewten davon, dass sie etwas „*inspiriert hat*“ (P3Z20). Inspiration scheint als eine Art prospektive Begeisterung mit *Freude* verbunden zu sein. Trotz der alltagssprachlichen Verbindung zu „*Spaß*“ (P1Z25), ist auch in den Interviews erkennbar, dass dies weniger mit *Freude* und vielmehr mit den Themen *Vergnügung* und *Unterhaltung* verwandt ist. Dies zeigt sich auch in der Aussage: „*Es ist weniger Spaß, sondern mehr Neugierde. Ich habe mehr Spaß bei einem Hindernislauf [...]*“ (F5Z23). Auch Gieseke (2016) sieht bei *Spaß* keinen Raum für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Erleben (vgl. Gieseke 2016, S. 61). Auch der Interessens-Begriff, wie er nach Grotlüschen (2010) definiert wird, könnte als ein von *Freude* abgeleitetes Konstrukt gesehen werden. „*Interessen sind gegenstandsbezogen, dynamisch, besitzen subjektive (emotionale, werthafte) Bedeutung*“ (Dewey 1913/1975, S. 16ff. zit. n. Grotlüschen 2010, S. 52) und beschreiben dieser Definition folgend, ein Phänomen, das durch einen verbindenden Charakter zwischen Mensch und Gegenstand, einem damit verbundenem aktiven, auch

emotionalen Selbstausdruck sowie einer Prozessualität im Handlungsverlauf charakterisiert wird (vgl. Grotluschen 2010, S. 54-55.). Es kann als spezifische *Person-Gegenstands-Relation*, emotionale und wertbezogene Valenzen besitzend, gedeutet werden (vgl. Grotluschen 2010, S. 33). Nach Rost handelt es sich hierbei weniger um eine Emotion, sondern eher um ein Konstrukt, das in Beziehung zu der Emotion *Freude* und ihrer Unteremotion *Begeisterung* gesetzt werden kann (vgl. Rost 1990, S. 39 zit. n. Gieseke 2016, S. 301). Izard hingegen führt *Interesse* als fundamentale Emotion mit affektiv-kognitiver Struktur auf und sieht ebenso eine enge Verbindung zu *Freunde* (vgl. Izard 2009, S. 9). In seinen empirischen Analysen wird diese Verbindung in Bezug auf Interessenssituationen am häufigsten verbalisiert. Gestützt wird diese Annahme durch Textstellen, in denen *Freude* und *Interesse* zusammen auftreten, wie folgende:

„Und als Fusion dieser beiden Punkte, war das direkt ein fit: Cool, [...] hier kann ich über mich hinauswachsen, in dem ich diese unternehmerische Tätigkeit, die ich interessant finde, ausprobiere [...]“ (F2Z26-27).

Insgesamt scheint es, dass *Interessiert-Sein* und *Interesse* häufig mit positiven Emotionen assoziiert oder durch diese transportiert werden (vgl. Grotluschen 2010, S. 33). Dennoch wird *Interesse* in dieser Analyse der Emotion *Neugierde* zugeordnet, da sich das Interesse an Themen, auch in Verbindung mit *Neugierde* auf zukünftige Entwicklungen beziehen zu scheint.

### 6.1.5 Neugierde & Interesse

Nach Dewey (1975) entsteht *Interesse* aus einem instinktiven Entwicklungsdrang zusammen mit einer geistigen *Neugierde*, die eingebunden in bisherige und zukünftige Erfahrungen ist und daher einer bestimmten Richtung folgt. *Neugierde & Interesse* werden von fünf Personen an insgesamt 15 Stellen direkt, wie „eine große Neugierde“ (F6Z21) und „Diese Neugierde, dieser Innovationsdrang waren bei mir ein großer Antrieb“ (F6Z29) oder indirekt beschrieben, wie „Das war schon ein Antrieb, ich bin neugierig und will das einfach machen. Ich bin sehr innovationsbegeistert [...]“ (F6Z25-29). Weitere indirekte Beschreibungen zeigen sich in folgenden Aussagen: „[Ich, Anm. d. V.] war super fasziniert“ (F2Z14), „Zum anderen hat mich das Thema selbst fasziniert.“ (F1Z4), „ich war von Tag eins angefixt, weil ich es super spannend fand [...]“ (F1Z36-40) und „finde ich das Thema mega spannend und mir war von Anfang klar, da will ich etwas machen [...]“ (F6Z56-60). *Faszination* und *Spannung* sind Konstrukte die Überlappungen mit *Interesse & Neugierde* aufweisen. In anderen Untersuchungen zeigt sich ein Zusammenhang mit der Eigenschaft *Offenheit für Neues*, die eine der sogenannten Big-Five Persönlichkeitseigenschaften darstellt (vgl. Zehetner 2014, S. 165). Dies scheint auch in den Interviewdaten durch Bezüge zu dem Begriff *Innovation* vorzuliegen (vgl. F6Z25-29).

### 6.1.6 Stolz

Drei der befragten Personen erwähnen das Gefühl von Stolz: „[...] natürlich möchte man sich selber auch Stolz machen und sich selber auch irgendwie was beweisen [...]“ (F5Z126-128). Mayring definiert Stolz als „ein Gefühl des eigenen Wertes, ein bewußt erlebtes gehobenes Selbstwertgefühl, das [u.a., Anm. d. V.] als Voraussetzung für Selbstsicherheit [...] gesehen wird“ (Mayring 1992, S. 143). Nach Frenzel et al. (2015) handelt es sich um eine typische selbstbezogene Emotion, die man erlebt, wenn man auf die eigenen Leistungen und Errungenschaft zurückblickt und Personen „[...] eine Form der Bestätigung daraus“ (F6Z44) ziehen (vgl. Frenzel et al. 2015, S. 207). Auch in den Beschreibungen der Interviewten entsteht Stolz durch die Realisierung oder Steigerung von Leistungen auf individueller Ebene, wie „dieses Glücksgefühl, das man hat, wenn man Sachen gut macht [...]“ (F5Z248-249), oder durch Bestätigung durch das soziale Umwelt, wie bei einem Fall, der „natürlich auch von einer gewissen Wertschätzung [seiner, Anm. d. V.] Person gegenüber“ ergriffen war und diese Art Stolz als „Zugemotion“ (F1Z45-48) beschreibt.

### 6.1.7 Gefühl von Selbstverwirklichung

Zusätzlich wird *Freiheit* erwähnt: „Ein anderes Gefühl, das damit verbunden ist, ist Freiheit.“ (F2Z63). Teilweise ist damit einhergehend die Rede von *Selbstverwirklichung*: „Dieses Gefühl einer gewissen Art Selbstverwirklichung“ (F1Z54). Das Konstrukt der *Selbstverwirklichung* wird insgesamt als sehr bedeutendes Gefühl beschrieben und häufig erwähnt (vgl. F5Z123-124). Auch wird es in allen Fällen als etwas Positives und teils mit besonderem Bezug zum Thema beschrieben. Dies geht aus der folgenden Aussage deutlich hervor:

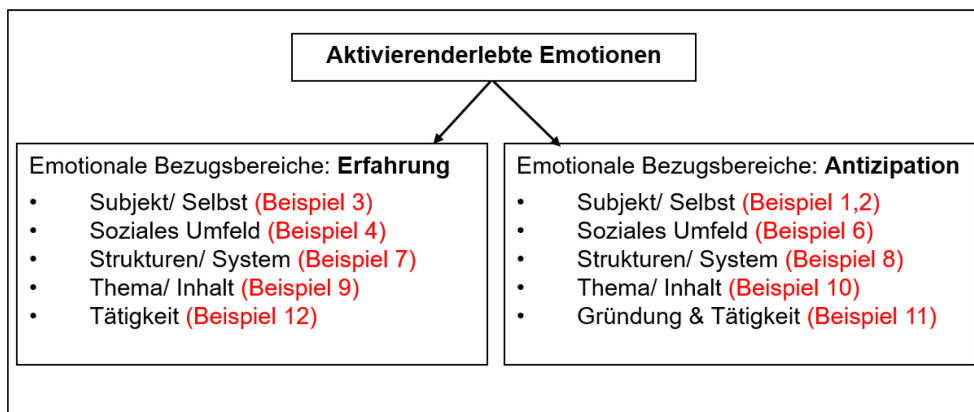
„Das sind Emotionen, wenn ich jetzt ganz privat, ganz persönlich denke, dann einfach, weil es auch was wunderbares ist, sein eigenes Ding aufzubauen [...] das ist ja auch schön, das eigene Thema zu verfolgen oder zu gestalten, ja genau.“ (F3Z20-23).

Darüber hinaus werden Aussagen getätigt, die einem Konstrukt beziehungsweise der Kategorie *Wirksamkeit* zu geordnet werden: „Das ausschlaggebende Gefühl war eher das Gefühl ein Momentum zu erleben, [...] wo wir einen großen Teil mitgestalten können [...]“ (F6Z69-70). Dieses scheint auch mit einer Art der Selbstwirksamkeit und -verwirklichung einherzugehen (vgl. F6Z73-74). Obwohl die drei genannten Konstrukte keine „klassischen“ Emotionen darstellen und nicht leicht mit Gefühlen zu beschreiben waren, kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass sie besondere emotionale Verankerungen besitzen.

## 6.2 Emotionale Bezugsbereiche: Erfahrung vs. Antizipation

Die aus der Analyse hervorgegangenen Emotionen besitzen Verbindungen zu den fünf induktiv entwickelten Unterkategorien der Oberkategorie *emotionale Bezugsbereiche*. Diese markieren wiederum in sich einen unterschiedlichen zeitlichen Bezug, sodass Emotionsbeschreibungen auf bisherige und aktuelle Erfahrungen bezogen sein können und sich von jenen unterscheiden, die einen Anker zu zukünftigen, antizipierten Entwicklungen aufweisen. Letztere werden aufgrund ihres prospektiven Charakters mit dem Begriff *Antizipation* betitelt. Die andere zeitliche Dimension der Bezugsbereiche erhält die Bezeichnung *Erfahrung*. Die fünf Bereiche werden mit ihren zwei zeitlichen Polen im Folgenden mit Beispielen in Abbildung 6 veranschaulicht. Zuerst lässt sich beobachten, dass sich einzelne Emotionen auf das Individuum selbst, intrapersonell oder als handelndes Subjekt, beziehen können:

**Beispiel 1 (Freude):** „Also viel Euphorie tatsächlich und so eine Begeisterung und Faszination, [...], dass es diese Chance gibt, sich selbst zu verwirklichen und [...] das war so eine Signalwirkung, das kannte ich schon und jetzt habe ich die Chance, pawlowischer Hund, da läuft mir dann der Sabber [...]“ (F1Z59-66)



**Abb. 6:** Aktivierender erlebte Emotionen mit zwei zeitlichen Bezügen

Hier wird die Freude und Begeisterung auf das Individuum selbst bezogen und an eine zukunftsbezogene Entwicklung gekoppelt. Das Gefühl *Freude* entsteht durch die *Antizipation* „sich selbst zu verwirklichen“ (F1Z61). Die nächsten zwei Textstellen werden der Emotion *Neugierde* zugeordnet und beziehen sich auch auf das Individuum selbst und zusätzlich auf zukünftige Situationen:

**Beispiel 2 (Neugierde & Interesse):** „Ich könnte potentiell scheitern, es ist halt ein Start-up und neun von zehn Start-ups schaffen es nicht. Ist halt einfach so, ich wachse hier gerade ein Stück weit über mich hinaus [...], weil ich mache das jetzt einfach [...]“ (F5Z175-177)



Beispiel 3 (Neugierde & Interesse): „Ich wollte halt irgendwie die Mischung erfahren aus, ich mache etwas strategisches und ich mache etwas operatives [...] und das so ein bisschen für mich zu erleben, ob ich da Lust drauf habe. Das war auch so ein bisschen dieser Punkt, einfach mal ausprobieren [...]“ (F5Z167-171).

Obwohl das Beispiel 3 einen vermeintlichen Bezug in die Zukunft aufweist, entstammt es einem Kontext, in dem die interviewte Person zuvor die Unzufriedenheit in ihrer Arbeit im Konzern beschrieben hat. Basierend auf diesen Erfahrungen ist sie neugierig auf eine Veränderung, sodass es auch als Bezugspunkt in der Vergangenheit diskutiert werden könnte. Andere Aussagen stellen eine Beziehung zum sozialen Umfeld her, welches entweder das Team oder andere Personen betreffen kann: „*also, wenn das ein Gefühl ist [...] ich hatte unheimlich viel Vertrauen in meine Partnerinnen [...]*“ (F5Z73-75) (Beispiel 4). Hier wird das Gefühl *Vertrauen* in Bezug zu dem Gründungsteam gesetzt. Dieses beruht auf den zuvor gemachten Erfahrungen. Im Beispiel 5 zeigt sich ein sozialer Bezug, der sich auf eine erlebte Wertschätzung durch andere Personen bezieht, die der Entscheidung zu gründen vorausging:

Beispiel 5 (Stolz): „[Ich war, Anm. d. V.] natürlich auch von einer gewissen Wertschätzung meiner Person gegenüber [...] ergriffen, dass ich auch dafür angesprochen werde. Das ist ganz klar, also zum einen, dass quasi jemand diese Chance an dich heranträgt, das war so eine Zugemotion, die mich auch ein Stück weit an das Projekt gebunden hat.“ (F1Z45-48)

Im Gegensatz dazu demonstriert das Beispiel 6 einen prospektiven Bezug zum sozialen Umfeld, da sich die *Unsicherheit* auf die zukünftige Zusammenarbeit in der Gruppe bezieht: „*und das andere natürlich ist dann der Bereich Unsicherheit mit der Gruppe [...]*“ (F4Z64-65). Ein Bezug von einer erlebten *Wut* zu vorhandenen *Strukturen/System* zeigt sich in folgender Textstelle, in der Erfahrungen in einem anderen Unternehmen thematisiert werden:

Beispiel 7 (Wut): „Also auch jetzt, ich habe ja noch nie in einer langen Zeit in einem herkömmlichen Unternehmen gearbeitet...ähm, aber bin ja immer in Systemen [...] da hast du die nächste Schranke, wo du von außen bewertet wirst... ähm und die lösen dieselbe Wut aus.“ (F2Z63-66)

Im Beispiel 8 zeigt sich hingegen eine *Antizipation*: „*wir können gesellschaftlich großen Einfluss nehmen und etwas bewirken [...] und bei der Revolution vorne dran sein, die Revolution mit[zu]gestalten.*“ (F6Z70-73). Auch finden sich Aussagen, in denen ein Bezug zu der Kategorie *Thema/Inhalt* hergestellt wird:

Beispiel 9 (Neugierde & Interesse): „Weil wir dadurch auf die Idee gekommen sind und auf ein Thema, was wir bis dahin so nicht kannten und das fanden

wir total faszinierend und schön oder halt schade, dass es strategisch nicht mehr genutzt wird auf dem Arbeitsmarkt.“ (F3Z4-6)

Die Aussage: „*Ich habe viele Visionen und freue mich die umzusetzen [...]*“ (F4Z59) wird als Beispiel 10 zur Veranschaulichung von *Freude*, die sich auf zukünftige inhaltliche Umsetzungen besitzt, gewählt. Ein weiterer antizipierter Bezug, zeigt sich im Beispiel 11, in dem *Unsicherheit* und *Neugier* auf die Gründung und die damit verbundenen Tätigkeiten bezogen werden: „*Es war aber natürlich auch so ein bisschen, dieses positive Gefühl der Aufregung, dieses... Neugier, Spannung, wird das was, schaffen wir das, kriegen wir das hin.*“ (F5Z136-137). Auch auf Erfahrungen basierend, werden Bezüge zu den Tätigkeiten hergestellt, sodass die bisherigen Aktivitäten in Führungspositionen ein Gefühl von *Sicherheit* mit Blick auf die Gründungstätigkeiten erzeugen:

Beispiel 12 (Sicherheit): „Und ich habe eigentlich schon immer in Schulzeiten und in Projekten und überall gerne eine Führungsrolle für mich eingenommen. Also ich habe mich schon immer auch mich probiert eine Gruppe zu leiten, ein Team zu leiten und Verantwortung zu übernehmen. Das war, in dem Moment wo ich gegründet habe, nicht das erste Mal, das ich sowas tue, also ich habe das schon immer in Projekten und Vereinen getan, das war für mich eine vertraute Rolle, wo ich schon viel positive Ankererlebnisse hatte.“ (F6Z34-39).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass über die Fälle hinweg emotionale Bezugsbereiche mit zwei zeitlichen Dimensionen erkennbar geworden sind. Da diese in ihrer Kombination und Verbindung mit einzelnen Emotionen fallspezifische Besonderheiten aufweisen, werden sie in Einzelfallanalysen Individuums spezifisch nachgezeichnet.

### 6.3 Interpretative Analyse: Einzelfälle

Die Beschreibungen und Erläuterungen in den sechs Interviews weisen individuelle Charakteristika in Bezug auf die als relevant erlebten und beurteilten Emotionen, ihre Bezugsbereiche sowie ihren Grad an Ausdifferenzierung auf. Aufgrund dieser Diversität der beobachtbaren emotionalen Begründungsmuster scheint eine Darstellung entlang der Einzelfälle sinnvoll. Es werden in erster Linie die Emotionen, die als aktivierend für die Gründungsentscheidung erlebt wurden mit den dazugehörigen Bezugsbereichen beschrieben. Abhängig von der Ausdifferenzierung und dem Umfang der Emotionsbeschreibungen im Datenmaterial, variieren die Ergebnispräsentationen in ihrer Länge und Tiefe. Bei allen Fallanalysen dient eine tabellarische Übersicht, welche das Ergebnis der Kodierung darstellt, der Nachvollziehbarkeit der Interpretationen individueller Begründungszusammenhänge.

### 6.3.1 Fall 1 JB: „Selbstverwirklichung als Aktivator“

Der Fall 1 JB zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass verhältnismäßig wenige Aussagen über das emotionale Erleben getätigt wurden. Darüber hinaus besitzen nahezu alle getätigten Deutungen und Erläuterungen von JB einen positiven Charakter. Zum einen zeigt sich dies in der Prädominanz von Benennungen und Beschreibungen positiver Emotionen, die die Gründungsentscheidung beeinflusst haben. Die Kategorien *Neugierde & Interesse* sowie *Freude & Begeisterung* stehen hierbei im Vordergrund: „[...] viel *Euphorie tatsächlich und so eine Begeisterung und Faszination* [...]“ (F1Z59). Zum anderen kommt dies dadurch zum Ausdruck, dass das Gefühl *Unsicherheit* positiv uminterpretiert beschrieben wird, sodass es deutlich von dem häufig negativ erlebten Gefühl *Angst* abgegrenzt wird: „*Angst würde ich nicht sagen, sondern eher ein gesunder Respekt* [...]“ (F1Z129-30). Außerdem kann festgehalten werden, dass die meisten emotionalen Bezüge zur Gründung und den damit verbundenen Tätigkeiten sowie zum sozialen Umfeld und zur eigenen Person hergestellt werden. Es zeigt sich keine Textstelle, die direkt auf den Bereich *Strukturen/System* verweist. Lediglich eine Aussage bezieht sich direkt auf den Bereich *Thema/Inhalt*: „*Zum anderen hat mich das Thema selber fasziniert* [...]“ (F1Z4). Schematisch betrachtet lassen sich zwei interessante emotionale Aspekte erkennen, die aktivierende Impulse gesetzt zu haben scheinen. Hierbei lässt sich zusätzlich eine zeitliche Abfolge vermuten. Zu Beginn entstehen positiv-aktivierende Gefühle, wie *Stolz* durch die Anerkennung und Wertschätzung aus dem sozialen Umfeldes (vgl. F1Z45-48). Obwohl durch den offenkundigen „Vertrauensvorschuss“ (F1Z55) bei JB ein Gefühl von „*enormen Respekt*“ (F1Z55-57) erzeugt wird, besitzt auch dieses einen positiv-aktivierenden Charakter. Im Anschluss an diesen emotionalen Impuls aus dem Umfeld, scheinen die Vorstellungen über die Gründung und die eigene Rolle als Gründer einen zweiten positiv-aktivierenden Anker gesetzt zu haben. Die Möglichkeit sich selbst als Gründer zu verwirklichen riefen bei JB „*Euphorie*“, „*Begeisterung*“ und „*Faszination*“ (F1Z48-55) hervor. Diese Vor-*Freude* zeigt sich in der Metapher des „*Pawlowschen Hundes*“ (F1Z66). Zusätzlich erzeugten zukünftigen Arbeitsbedingungen, wie zum Beispiel das direkte Feedback, eine *Freude* mit prospektiven Bezug (vgl. F1Z27). Zeitgleich herrschte ein Gefühl von *Neugierde & Interesse* mit Blick auf die Gründung an sich vor, sodass JB „*angefixt*“ (F1Z61) war bei „*Null zu starten*“ (F1Z36) und Dinge, die er zuvor gelernt hatte, auch beruflich umzusetzen. Die Beschreibungen eines Gefühls der *Selbstverwirklichung*, stellt daran anschließend indirekt eine Verbindung zu den Tätigkeiten her und rückt jedoch das Subjekt selbst verstärkt in den Vordergrund. Da JB danach strebt sich in den zukünftigen Tätigkeiten selbst zu verwirklichen, zeigt sich auch hier ein antizipierter Bezug. Den bisherigen Ausführungen folgend scheint die *Selbstverwirklichung* durch die Gründungstätigkeiten in diesem Fall zentral, sodass zusammenfassend gesagt werden kann, dass das emotionale Begründungsmuster des Fall 1 JB durch positiv-aktivierende Emotionen, die durch die antizipierte Chance der Selbstverwirklichung hervorgerufen werden, bestimmt wird.

### 6.3.2 Fall 2 MH: „Wut als Aktivator“

Der Fall 2 MH zeichnet sich in erster Linie durch sehr differenzierte emotionale Beschreibungen aus. Die Emotionen *Wut* & *Ärger* sind hierbei prädominierend, „es ist einfach eine große Wut“ (F2Z43). Sie werden basierend auf Erfahrungen, in Verbindung zu dem *Subjekt* selbst, dem *sozialen Umfeld* sowie der Kategorie *Strukturen/System* gesetzt. Letzteres wird als „große Frustration“ (F2Z20) ausgedrückt, die in der Schule begründet liegt,

„[...] , dass man 12 Jahre in dem System sozusagen eingekesselt ist und nicht als Individuum gesehen wird [...] nahezu keinen Raum für Kreativität und Ideen und sich Entfalten, über sich selbst hinaus zu wachsen [erhält, Anm. d. V.]“ (F2Z21-25)

Auch äußert MH eine *Wut* bezogen auf den vergangenen Zustand, noch nicht das passende System gefunden zu haben (vgl. (F2Z44-46)). Neben diesem Bezug zur Kategorie *Strukturen/System*, wird eine ähnliche *Wut* sichtbar, die sich auf den Umstand bezieht, von außen in eine Form gepresst zu werden (vgl. F2Z66-69). Da es darum geht, selbst Grenzen zu setzen wird diese emotionale Beschreibung dem Bezugsbereiches des *Subjekts* zugeschrieben. Obwohl die meisten Bezüge zu vergangenen Erfahrungen vorliegen, illustrieren einige Beispiele auch eine *Antizipation*. Zwei Textstellen markieren einen emotionalen Bezug der *Wut* zum Subjekt und besitzen Verankerungen in beiden zeitlichen Dimensionen.

„dass ich gerne unternehmerisch tätig sein will, weil ich mich entfalten will.“ (F2Z57-8) und „ich habe jetzt nicht in jede Clique reingepasst. Und das hat mich glaube ich auch geprägt und das hat diese Wut auch genährt, dass ich gerne Wer sein wollte und mich mit etwas identifizieren kann.“ (F2Z76-81)

Diese Beispiele veranschaulichen darüber hinaus einen Wunsch nach Selbst-verwirklichung, der sich aus einer *Wut*, die auf das soziale Umfeld gerichtet war, entwickelt hat. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass MH seine erlebte *Wut* umfangreich reflektiert hat und sehr ausdifferenziert darstellen kann. Als gründungs-aktivierende Emotion wird sie von den positiv-aktivierenden Emotionen der *Freude*, *Neugierde* & *Interesse*, dem Gefühl von *Selbstverwirklichung* und einem sehr schwach präsenten negativen Gefühl der *Angst* ergänzt. Hierbei ist auffällig, dass diese Emotionen im Gegensatz zu der *Wut* fast ausschließlich auf die Zukunft und überwiegend auf die Kategorie *Gründung & Tätigkeiten* bezogen sind:

„Cool hier kann ich mich, hier kann ich über mich hinauswachsen, in dem ich diese unternehmerische Tätigkeit, die ich interessant finde, ausprobiere und die Methoden, die damit kommen.“ (F2Z27-28).

Es scheint als würde eine aus der Erfahrung stammende negative Emotion, wie *Wut*, dadurch, dass sie Veränderungen und Entscheidungen aktiviert, in positive Emotionen

umgewandelt zu werden. Diese beziehen nicht mehr auf vergangene, sondern auf zukünftige Entwicklungen.

### 6.3.3 Fall 3 AK: „Faszination als Aktivator“

Der Fall 3 AK zeichnet sich insgesamt durch wenige emotionale Verbalisierungen oder Beschreibungen aus, sodass auch das emotionale Begründungsmuster wenig differenziert beschrieben und nur mit wenigen Aussagen begründet werden kann. Eine Besonderheit ist, dass auch in diesem Fall ausschließlich Deskriptionen positiver Emotionen vorliegen, welche meistens zum *Thema/Inhalt* in Beziehung gesetzt werden. Diese besitzen teils Anker in der Vergangenheit und teils in der Zukunft (vgl. F3Z29-39 und F3Z35-37). *Freude & Begeisterung* sowie *Neugierde & Interesse* werden hierbei als aktivierend-erlebte Emotionen durch Aussagen, wie „*das fanden wir total faszinierend*“ (F3Z5) direkt oder indirekt „*das hat sich schön angefühlt*“ (F3Z35) beschrieben. Zusätzlich zeigt sich eine Skizzierung des Gefühls von *Selbstverwirklichung*, dadurch, dass AK von dem Thema und der Möglichkeit begeistert scheint dieses durch die Gründung ermöglicht, selbst gestalten zu können:

„Das sind Emotionen, wenn ich jetzt ganz privat, ganz persönlich denke, dann einfach, weil es auch was Wunderbares ist, sein eigenes Ding aufzubauen... das ist ja auch schön, das eigene Thema zu verfolgen oder zu gestalten, ja genau.“ (F3Z20-23)

Dies ergänzend spricht AK von dem positiv-aktivierenden Gefühl der *Freiheit*, welches sich auf sie selbst und zukünftige, mit der Gründung verbundene Entwicklungen, bezieht.

### 6.3.4 Fall 4 RW: „Unsicherheit als Aktivator“

Der Fall 4 RW charakterisiert sich durch *Unsicherheit*, als prädominierendes Gefühl, das verschiedene Lebensbereiche besonders in der Zeit vor der Gründung bestimmte. Auch in Bezug auf die Gründungsentscheidung wurde eine Unsicherheit und „*gewisse Angst*“ (F4Z124) empfunden, „*ob es das richtige ist*“ (F4Z125). Diese basiert auf Erfahrungen vor der Gründung:

„[...] wenn du fünf Jahre lang unsicher bist, was du möchtest, wer du eigentlich bist und ob du gute Entscheidungen triffst, dann bist du irgendwann ziemlich unfähig, Entscheidungen zu treffen.“ (F4Z144-146).

Obwohl die *Unsicherheit* folglich auch einen negativen Einfluss auf Entscheidungsprozesse hatte, kann sie dennoch als ein passives Initial für die Gründung interpretiert werden. Aufgrund des unangenehmen Gefühls hat RW den Willen entwickelt dieses Gefühl durch aktive Handlungen zu überwinden (vgl. F4Z91). Dass weitere Emotionen auf die Entscheidung gewirkt und diese in direkter Form aktiviert haben, wird in der folgenden

Aussage angedeutet: „*Angst, da, da voll reinzuspringen, [...] aber ja, von daher war es vielleicht ein bisschen Frust*“ (F4Z132-134). *Frust* wird hier als mögliche aktivierende Emotion als Reaktion auf die Angst genannt, allerdings nicht weiterausgeführt. Auf der anderen Seite gab es jene *Angst*, die sich auf die Alternativen und insbesondere auf Strukturen in anderen Arbeitswelten bezog:

„Die Angst war halt in einem Job zu laden, den ich eigentlich nicht will, in dem ich mich treiben lasse, ich weiß ich kann einen Job finden, wenn ich, weil ich in den Jobs davor gute Arbeit gemacht habe und ich hatte Angebote und die Angst war eher davor, mich da rein treiben zu lassen, oder in so einem Sog zu enden [...]“ (F4Z155-158).

Dies war eine Angst, die aus der Arbeitserfahrung in anderen Unternehmen entstanden ist, weil es das „*Schlimmste*“ (F4Z126) war, das RW sich vorstellen konnte. Auch in diesem Zusammenhang spricht er von *Frust*: „*von daher war es vielleicht ein bisschen Frust, fange ich jetzt an zu arbeiten und gehe in solche Unternehmen rein oder probiere ich mal das andere aus [...]*“ (F4Z134-135). An einer weiteren Stelle zeigt sich, dass die *Angst* vor bestimmten Strukturen auch aus der Beobachtung der beruflichen Tätigkeiten seiner Eltern resultierte (vgl. F4Z160), sodass die Abgrenzung von diesen besonders wichtig schien: „*Ich bin schon aus dem Rad raus... für mich war das ein riesen Schritt, weil in meiner Familie alle sehr straightforward waren und ich war der einzige der anders war [...]*“ (F4Z121). Obwohl die *Unsicherheit* in der Vergangenheit oft erfahren wurde, besitzen die meisten Aussagen emotionale Bezüge mit prospektivem Charakter. Die Aussagen über *Wut* und *Freude*, jene Emotionen, die wahrscheinlich aktiv auf die Entscheidung Einfluss genommen, beziehen sich hingegen auf vergangene Erfahrungen. Es lässt sich vermuten, dass eben diese die notwendige Sicherheit gegeben haben, sodass RW trotz einer allgegenwärtigen *Unsicherheit* die Entscheidung zu gründen treffen konnte. Zusammengefasst wird das emotionale Begründungsmuster prädominierend von *Unsicherheit* bestimmt. Es lässt sich vermuten, dass der Wille diese zu überwinden, das aktivierende Entscheidungs- und Handlungspotential stiftete. Daher könnte in diesem Fall von einer passiv aktivierenden Emotion gesprochen werden.

### 6.3.5 Fall 5 SK: „Stolz als Aktivator“

Die Analyseergebnisse des Falls 5 SK zeigen in erster Linie eine Kombination vieler verschiedener Emotionen, sodass sowohl *Neugierde & Interesse*, *Freude & Begeisterung*, *Stolz*, *Vertrauen*, *Selbstverwirklichung & Freiheit* als positive Emotionen sowie *Angst & Unsicherheit* als negative Emotionen im gesamten Prozess der Gründungsentscheidung als aktivierend erlebt wurden. Das Gefühl von Stolz scheint jedoch einen prädominierenden Charakter zu besitzen, welcher sich in den folgenden Aussagen zeigt:

„[...] und insgesamt, ich würde sagen, natürlich möchte man sich selber auch Stolz machen und sich selber auch irgendwie was beweisen, also ich glaube, wenn man gründet dann ist es irgendwie automatischer dabei, dass man sagt,

ich möchte natürlich auch, dass es erfolgreich wird [...].“ (F5Z126-129) und „dieses Glücksgefühl, das man hat, wenn man Sachen gut macht, [...].“ (F5Z248-250)

Weniger durch die Anzahl der Nennungen und Aussagen, sondern vielmehr durch die emotionalen Bezüge scheint *Stolz* implizit als zentrale aktivierende Emotion herausgestellt zu werden. Sowohl in Bezug zu dem Thema und den Tätigkeiten: „*darán mit zu gestalten eine Industrie zu formen und so einen ganzen Wirtschaftszweig mit zu definieren, ist schon cool.*“ (F5Z112-115), als auch in Bezug zu dem sozialen Umfeld, das heißt zu den zwei Partnerinnen scheint sich dieses Gefühl finden zu lassen: „*Ich hatte unheimlich viel Vertrauen in meine Partnerinnen, das, was sie können, das, was sie wissen [...]*“ (F5Z73-75). Die beschriebene Sicherheit, „*vor allem diese Sicherheit, das ist das große.*“ (F5Z96), kann als positive Deutung von *Unsicherheit* definiert werden. Es impliziert, dass zuvor ein Zustand der Unsicherheit überwunden wurde. Es scheint als hätte das Gefühl von *Vertrauen* in das soziale Umfeld, in die Partnerinnen und das Netzwerk, die Gefühle von *Angst & Unsicherheit*, die sich bei SK insbesondere mit Blick auf die Erfolgsaussichten und individuellen Risiken präsent waren, ausgeglichen:

„[...] natürlich ist man auch nervös, natürlich ist man auch angespannt und denkt sich so, tue ich da echt noch mein Eigenkapital rein und mein weiß nicht, ob es was wird und es sind echt viele Dinge, die noch auf einen zukommen.“ (F5Z146-149)

Neben dem emotionalen Ausgleich durch *Vertrauen*, wurde die Gründung auch von einer *Neugierde* für die neuen Tätigkeiten beeinflusst (vgl. F5Z167). Auch die Möglichkeit der Selbstverwirklichung spielt im emotionalen Begründungsmuster von Fall 5 eine Rolle. Diese verfügt über einen Zusammenhang zu dem latent dominierenden Gefühl von *Stolz* und des insgesamt vorherrschenden emotionalen Bezugsbereich *Subjekt/Individuum*.

### 6.3.6 Fall 6 TK: „Wirksamkeit als Aktivator“

Der Fall 6 TK wird ausschließlich durch positiv-aktivierende Gefühle, wie *Neugierde & Interesse, Vertrauen & Sicherheit, Stolz* und einem Gefühl von *Wirksamkeit* charakterisiert. Insgesamt scheinen ein „*Innovationsdrang*“ (F6Z29) und „*eine große Neugierde*“ (F6Z21) an dem Thema und der damit verbundenen Möglichkeit, Veränderungen zu gestalten, entscheidungsaktivierend Einfluss genommen zu haben:

„Das war schon ein Antrieb, ich bin neugierig und will das einfach machen. Ich bin sehr innovationsbegeistert, das heißt ich möchte auch gerne eben selber die Möglichkeit haben herauszufinden, was kann man da tun, wie kann man das mitgestalten, wie kann man auch bei dieser Innovation mit vorne dran sein. Wie kann man was verändern?“ (F6Z25-29)

Die genannten Emotionen weisen Verbindungen zu fast allen Bezugsbereichen auf. Nur das *soziale Umfeld* scheint von hintergründiger Bedeutung. Auffällig ist, dass sich die emotionalen Bezüge, die zum Individuum selbst hergestellt werden, nur auf vergangene Erfahrungen beziehen, wohingegen diejenigen die sich auf das *Thema/Inhalt* und *Strukturen/System* beziehen beide zeitlichen Dimensionen abbilden. Insgesamt ist die Kategorie *Thema/Inhalt* ein zentraler Bezugspunkt: „Ich [finde, Anm. d. V.] das Thema mega spannend und mir war von Anfang klar, da will ich etwas machen. Ich will da selber vorne dran sein, ich will da selber Wissens-Führer sein [...]“ (F6Z56-58). Diese Neugierde wird ergänzt durch ein Vertrauen in die vorhandenen Strukturen/System und die eigenen Fähigkeiten, welche auf Erfahrungen in gründerähnlichen Positionen basieren:

„Also [...] ein Team zu leiten und Verantwortung zu übernehmen. Das war, in dem Moment wo ich gegründet habe, nicht das erste Mal, das ich sowas tue, also ich habe das schon immer in Projekten und Vereinen getan, das war für mich eine vertraute Rolle, wo ich schon viel positive Ankererlebnisse hatte.“ (F6Z34-39)

Diese Emotionskombination, die sich durch positive und erfolgsorientierte Beschreibungen auszeichnet, scheint in einem übergreifenden Gefühl von *Wirksamkeit* zu münden:

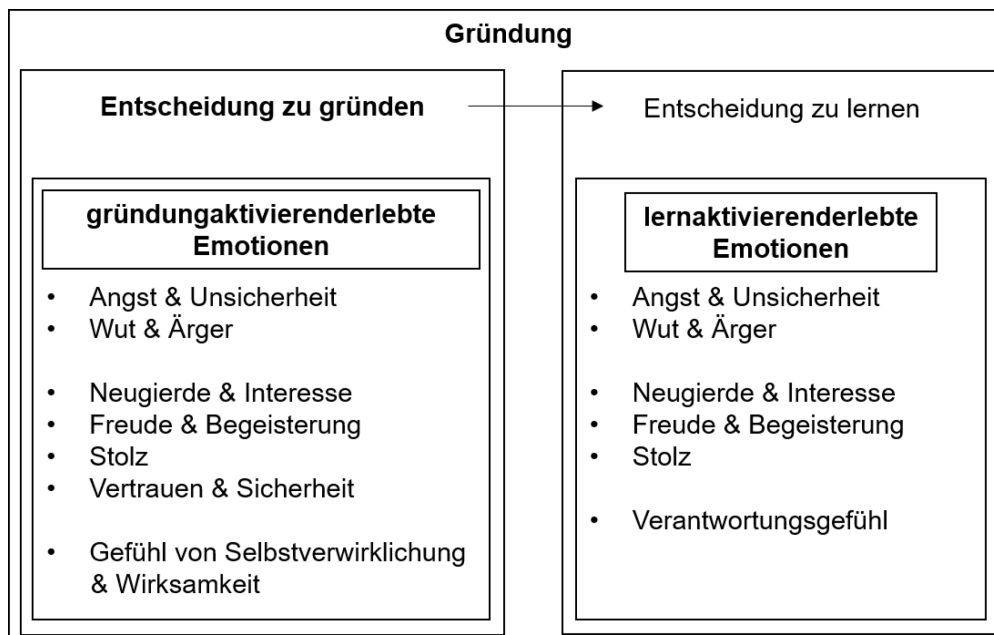
„Das ausschlaggebende Gefühl war eher das Gefühl ein Momentum zu erleben, [...] wo wir was bewegen können, inhaltlich getrieben [...] gesellschaftlich großen Einfluss nehmen und etwas bewirken, also wieder diese Wirkungsmotivation [...] und ich möchte gerne dieses Thema mitgestalten und Innovationsführer sein und bei der Revolution vorne dran sein, die Revolution mitzugestalten. [...] Also ich habe durchaus die Motivation in einer gewissen Sache der beste zu sein oder die besten in einem bestimmten Gebiet zu sein.“ (F6Z68-76)

Obwohl diese Aussagen einen Begründungszusammenhang ohne direkt verbalisierte Emotionen skizzieren, scheint dieser Zusammenhang jene genannten Emotionen von *Neugierde* und *Stolz* hervorgerufen zu haben, welche die Entscheidung zu gründen aktiviert haben. Demzufolge ist für den Fall 6 insgesamt das Gefühl von *Wirksamkeit* als entscheidendes, latent aktivierendes Konstrukt, charakteristisch.

## 6.4 Gründungs- und Lernaktivierende Emotionen im Vergleich

In den Interviews hat sich deutlich gezeigt, dass im Zuge und im Anschluss an die Gründung gelernt wurde. Die Analyse relevanter Emotionen zeigt Parallelen zu jenen, die für die Gründung als aktivierender erlebt wurden, wie in der folgenden Abbildung dargestellt.





**Abb. 7:** Vergleich: Gründungs- und lernaktivierender erlebte Emotionen

Im Fall 1 JB zum Beispiel werden *Freude* sowie *Neugierde & Interesse*, die sich inhaltlich auf das *Thema/Inhalt* beziehen, als lernaktivierende Emotionen vordergründig beschrieben:

„Und wenn ich vor einem Problem stehe, dann möchte ich das verstehen, also erstmal sehr analytisch, das ist dann der Motivator dafür sich auch Themen anzueignen oder sich da reinzudenken.“ (F1Z118-9).

In den vorliegenden Fällen handelt sich um eine *Begeisterung*, die mit einer *Neugierde* einhergeht und prospektiven Charakter besitzt. Im Kontext von Lernen kann *Freude* auf unterschiedliche Weisen hervorgerufen werden, so kann sie durch erfolgreiche Lernprozesse oder durch ein Flow-Erleben entstehen. *Neugierde* erhöht neben dem Lernerfolg und der -qualität, auch die Motivation und ist insgesamt positiv mit Lernen korreliert (vgl. Kang et al. 2009, S. 963). Zusätzlich zeigt sich in diesem Fall eine positiv erlebte *Angst* und ein *Verantwortungsgefühl*, die in Beziehung zum *Sozialem Umfeld* gesetzt werden: „Ein gesunder Respekt davor, dass da andere Leute da hinter stehen [...]“ (F1Z124-5) und „[...] dass du mit dem Geld, mit dem Gründungskapital einer Stiftung arbeitest und da natürlich auch eine gewisse Leistung erzielen möchtest [...]“ (F1Z120-122). Vereinfacht lässt sich hiervon folgendes Muster ableiten: *Freude, Interesse & Neugierde* > *Thema/Inhalt*; *Angst/Respekt, Verantwortungsgefühl* > *Soziales Umfeld*. Diese Ergebnisse weisen Parallelen zum gründungsaktivierenden Muster von Fall 1 auf: *Freude, Interesse & Neugierde* > *Gründung & Tätigkeit*; *Angst/Respekt, Stolz* > *Soziales Umfeld*;

*Selbstverwirklichung > Gründung*<sup>3</sup>. Beide Male geben *Freude*, bezogen auf die Tätigkeiten beziehungsweise den Inhalt und *Respekt* bezogen auf das soziale Umfeld, aktivierende Impulse. Auch im Fall 2 zeigen sich derartige Übereinstimmungen. Im Kontext der Gründung ist *Wut* die zentrale Größe und das gründungsaktivierende Emotionsmuster besitzt folgende Struktur: *Wut > Subjekt/Individuum, Strukturen/System, Soziales Umfeld; Neugierde & Interesse > Tätigkeit & Thema; Freude > Tätigkeit; Angst > Soziales Umfeld*. Letzteres, als auch die *Wut* scheinen für Lernentscheidungen dieselbe Relevanz zu besitzen. Die *Wut* in Beziehung zu den *Strukturen* und die *Angst* in Verbindung mit dem sozialen Umfeld, sind die lernaktivierenden Charakteristika im Fall 2, welche durch folgendes Muster illustriert werden: *Wut > Strukturen/System; Angst > Soziales Umfeld, Subjekt*. Zusammengefasst scheinen nicht nur im Einzelfall besondere Ähnlichkeiten zwischen lern- und gründungsaktivierenden Emotionen vorzuliegen, sondern auch über die Fälle hinweg (siehe Abbildung 7, S. 57).

## 6.5 Emotionale Reflexivität

Um das Konstrukt der Emotionalen Reflexivität auch auf phänomenologischer Ebene in den Interviews, sowohl auf Fallebene, als auch über diese hinweg beschreibbar zu machen, wurden im Zuge der Analyse auch hierfür Kategorien gebildet. Es handelt sich lediglich um einen ersten Versuch dieses komplexe Konstrukt zu erfassen. In den neun Interviews zeigen sich zu allererst Verbalisierungs- und Benennungsunsicherheiten: „*Emotional, Emotionen, na, was sind für dich Emotionen? Also was, was wäre für dich Emotionen? [...] Ich tue mir jetzt schwer*“ (P1Z6) und „*das ist eine Emotion, die fühle ich, kann ich aber gar nicht beschreiben [...]*“ (F2Z139-41). Derartige Aussagen können Hinweise auf die individuellen emotionalen Reflexions- und Verbalisierungskompetenzen geben. Auf der anderen Seite lassen sich Aussagen finden, in denen Emotionen versucht werden zu beschreiben, wie „*Irgendwas zwischen Nervosität und Ängstlichkeit, aber Anxiety trifft es eigentlich am besten.*“ (P3Z3) und „*viel Begeisterung, Euphorie, alle Gefühle, die mit Visionen zu tun haben, so Wow [...]*“ (P2Z31-32). Auch werden durch einige der befragten Personen Beschreibungen gemacht, die das eigene emotionale Erleben höchst ausdifferenziert veranschaulichen:

„Wenn ich gradularer werde, kommt da viel mit... es kommt auch Ungeduld dazu, bei mir, so eine ausgeprägte Art von Perfektionismus dazu, dann Ehrgeiz. Das sind irgendwie die Worte, die es genauer beschreiben. Aber ich glaub‘, wenn man es auf diese vier [Basis] Emotionen runterbricht, dann ist es Wut.“ (F2Z49-51)

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews erkennbar wird, sind verbalisierte Retrospektiven. Dies meint Textstellen, die darauf hinweisen, dass der Versuch unternommen wird die eigenen Gefühle zu erinnern. „*Es kann sein, dass ich es jetzt ein bisschen vermische*

<sup>3</sup> Vereinfachte Darstellung. Die vollständige Analyse befindet sich in Kapitel 6.3.1.

*zwischen damals und heute [...]“ (F2Z57) und „Wie habe ich mich da gefühlt?“ (P1Z103), können hierfür exemplarisch betrachtet werden. Diese lassen Rückschlüsse auf die Möglichkeit des (Sich-)Rückbeziehens und die Fähigkeiten des Reflektierens zu. Darüber hinaus zeigen sich in drei der Hauptinterviews interessante Aussagen über ein *Bauchgefühl* und die eigene *Intuition*, wie „*Ich glaube ich habe vor allem gelernt mir selbst zu vertrauen und der Intuition zu vertrauen.*“ (F4Z178). Auch im Fall 6 wird die Rolle des Bauchgefühls mit Blick auf Entscheidungen reflektiert:*

„Ich habe in der Vergangenheit viele Faktenentscheidungen getroffen, obwohl ich ein Bauchgefühl hatte, obwohl ich einfach ein persönliches Gefühl hatte, [...] immer wieder gelernt, dass eigentlich das Bauchgefühl was ich hatte, richtig war“ (F6Z254-56).

Auch hierbei handelt sich um emotional-reflexive Beschreibungen, und die Darstellung einer auf Erfahrungen basierenden Erkenntnis, welche das Überwinden von faktenbasierten hin zu emotionalen Entscheidungen als erstrebenswert markiert.

## 6.6 Zusätzliche Ergebnisse

Neben den Erkenntnissen zum emotionalen Erleben und Reflexion als Forschungsgegenstand, liefert die Untersuchung weitere, diesen Gegenstand tangierende Erkenntnisse. Zum einen wurden vermeintlich „rationale“ Begründungen kodiert und zum anderen Lernbereiche beziehungsweise Lernbedarfe und -bedürfnisse von Gründer\*innen erfasst. Unter die rationalen Begründungen fallen Aussagen, wie:

„Das war ja eher eine spontane Sache bzw. Zufallsgeschichte, weil als Jana und ich in der Personalberatung gearbeitet haben, hatten wir ja diese Tandembewerbung auf dem Tisch liegen und die hat alles ins Rollen gebracht“ (F3Z2-4).

Die meisten dieser rational beschriebenen Gründe und Erklärungen werden nicht direkt mit Emotionen in Verbindung gesetzt und weisen auf sprachlicher Ebene keine emotionalen Komponenten auf, sodass sie auf den ersten Blick als rationale Deutungen erachtet werden könnten. Dennoch scheinen diese Aussagen emotionale Verankerungen zu besitzen. Da diese Interpretationen jedoch höchst gewagt scheinen, wurden derartige Aussagen als Deutungen ohne emotionalen Charakter erachtet. Interessanterweise können die kodierten Aussagen innerhalb dieser Oberkategorie, erneut den genannten Bezugsbereichen zu geordnet werden, sodass zum Beispiel eigene Erfahrungen in die Kategorie *Subjekt/Individuum* fällt. Es lässt sich nur vermuten, dass die hier sichtbaren Deutungsmuster in emotionalen Mustern verankert sind, welche jedoch nicht verbalisiert oder reflektiert werden können oder wollen. Als zusätzlich generierte Ergebnisse, soll an dieser Stelle kurz Bezug auf die genannten Themen und Inhalte der Lernaktivitäten genommen werden, die von den Interviewten im Zuge und Anschluss an die Gründung beschrieben

wurden. Das Ziel ist nicht alle Themen, sondern die induktiv entstandenen Kategorien mit wenigen Beispielen abzubilden. Interessanterweise haben sich auch hier die fünf Unterkategorien gezeigt (siehe Abbildung 5, S. 43). In den Bereich *Subjekt/Individuum* fallen Aspekte, die informell aus Erfahrungen und nicht in formalen, organisierten und gesteuerten Lernprozessen gelernt wurden:

„Ich glaube ich habe vor allem gelernt mir selbst zu vertrauen und der Intuition zu vertrauen. Entscheidungen zu treffen und dafür Verantwortung zu übernehmen und nicht Angst vor der Verantwortung zu haben, die Entscheidung nicht zu treffen.“ (F4Z178-80)

Dem Bereich des *sozialen Umfeldes* werden Themen wie „*Mitarbeiter-Führung*“ (F3Z74-75) zugeordnet. Die Kategorie *Gründung/Tätigkeiten* kann in die Unterkategorien *Organisationsaufbau*, *Rechtliches & Management* sowie *Marketing, Vertrieb & Kommunikation* unterteilt werden. Letztere beinhaltet „*Vertriebsthemen [...] Kundenakquise, Kundenbetreuung, Partnermanagement*“ (F1Z68-71). In dieser Kategorie wurden die meisten Lernthemen genannt. Lernen im Bereich *Inhalt & Thema* meint insbesondere einen Wissenserwerb, der spezifisch mit der Dienstleistung oder dem Produkt der eigenen Organisation in Verbindung steht.

## 7. Diskussion

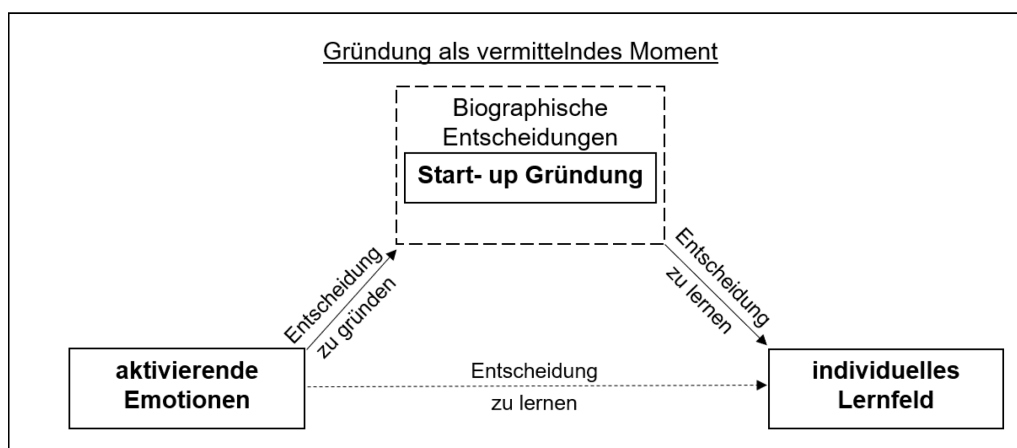
Im Folgenden werden die Ergebnisse angelehnt an die Forschungsfrage, welche Emotionen für die Gründung des eigenen Start-ups als aktivierender erlebt werden, und orientiert an den empirischen Untersuchungsfragen, diskutiert. Hierbei werden auch die theoretischen Annahmen (siehe Kapitel 5.1) berücksichtigt. Um den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit Gegenstandsangemessen reflektieren zu können, werden im Anschluss der forschungsmethodische Zugang, sowie der Forschungsprozess insgesamt kritisch diskutiert. Dies leitet weiterführend zum Fazit und Ausblick dieser Arbeit über. In Anlehnung an die übergeordnete Forschungsfrage hat sich gezeigt, dass die *negativen* Emotionen *Angst & Unsicherheit* und *Wut & Ärger*, als auch die *positiven* Emotionen *Neugierde & Interesse*, *Freude & Begeisterung*, *Stolz* sowie *Vertrauen & Sicherheit* durch direkte Nennung oder indirekte Beschreibungen als gründungsaktivierend erlebt werden. Hier zeigen sich deutliche Parallelen und Übereinstimmungen mit den Untersuchungen von Pekrun et al. (2002), welche zwischen *positiv-aktivierenden* (bzw. *deaktivierenden*) und *negativ-aktivierenden* (bzw. *deaktivierenden*) Gefühlen im Kontext von Lernen unterschieden haben (vgl. Pekrun et al. 2002, S. 95). Die Emotionen *Wut & Ärger* als negativ-aktivierende, und *Freude* und *Stolz* als positiv-aktivierende, sind vier der zehn von Pekrun et al. (2002) definierten Emotionen. Ob es auch Überschneidungen zu *positiv* und *negativ-deaktivierenden* Emotionen gibt, kann aufgrund des gesetzten Forschungsfokus in dieser Analyse nicht beantwortet werden. Des Weiteren spiegeln herauskristalisierte Emotionen, Erkenntnisse der sprachanalytischen Klassifizierung nach Mees (1985) wider. Seine Klas-

sifizierung ist das Resultat einer Untersuchung, bei der aus alltagssprachlichen Bezeichnungen von Gefühlen ihr psychologischer Bedeutungsgehalt zu explizieren versucht wurde. Aus der Analyse gehen die drei Klassen *Beziehungseemotionen*, *Empathie-Emotionen* und *Zieleemotionen* hervor. Fast alle in den Interviews prädominierenden Emotionsbeschreibungen können der Klasse der *Ziel-Emotionen* zu geordnet werden (vgl. Mayring 1992, S. 136). Da es sich um retrospektive, emotionale Beschreibungen, vor der eigenen Gründungsentscheidung handelt, ist die Übereinstimmung mit Emotionen, die auf ein bestimmtes Ziel gerichtet sind, erwartungsgemäß. Mees (1985) unterteilt diese Klasse zusätzlich in drei Unterklassen. *Freude & Begeisterung* gehört zu der Unterklasse der *Bewertungseemotionen*, *Angst* zu denen der *Erwartungseemotionen* und *Wut & Ärger* sowie *Stolz* zu den sogenannten *Attributionseemotionen* (vgl. Mayring 1992, S. 135-136). Lediglich *Vertrauen* stammt aus der anderen Oberklasse der *Beziehungseemotionen*. Hier zeigt sich eine weitere Parallele zu den emotionalen Bezugsbereichen, da sich *Sicherheit & Vertrauen* zumeist auf die Kategorie *soziales Umfeld* bezogen haben, welche die stärkste inhaltliche Überschneidung mit *Beziehungseemotionen* besitzt. Ungeklärt bleibt hierbei erstens, ob es sich lediglich um Verbindungen auf sprachlicher Ebene handelt oder bestimmte Gefühle natürlicherweise mit bestimmten Bereichen verbunden sind, und zweitens, ob die zwei Thesen in einem möglichen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehen. So könnte Sprache als das phänomenologische Abbild der vermuteten emotionalen Zusammenhänge interpretiert werden. Für die Beantwortung der zweiten deskriptiven Untersuchungsfrage nach den emotionalen Bezugsbereichen, kann zuerst festgehalten werden, dass durch jene fünf sichtbar gewordenen emotionalen Bezugsbereiche, die Rolle von Emotionen als Verbindungsglied mit Brückenfunktion in der Lebenswelt bestärkt wurde. Die Bezugsbereiche illustrieren ein *Involviert-Sein* und das *In-Beziehung-Gehen* mit der Umwelt und scheinen zeitgleich Impulse für Bewegung und Aktivität, in diesem Fall in Bezug auf die Gründungsentscheidungen, zu geben (vgl. Gieseke 2016, S. 258). Neben der Unterteilung in die fünf Bereiche, ist das *In-Beziehung-setzen* durch einen zeitlichen Aspekt bestimmt. So zeigen sich emotionale Verankerungen sowohl in Erfahrungen als auch in Prospektionen (*Antizipation*), welche Parallelen zu der Klassifizierung von Leistungseemotionen nach Pekrun (2006) erkennen lassen (vgl. Frenzel et al. 2009, S. 212). In diesem Klassifizierungsansatz werden Emotionen acht verschiedenen Kategorien zu geordnet, abhängig von der Valenz, das heißt ob sie als *negativ* oder *positiv* erlebt werden, dem Objektfokus, ob sie eine *Aktivität* oder ein *Ergebnis* fokussieren, und dem zeitlichen Bezug auf *aktuelle*, *prospektive* oder *retrospektive* Erfahrungen. Retrospektive Erfahrungen werden weiterführend in *selbst-* oder *fremdbezogen* unterteilt. *Angst* gilt demnach als negative, das Ergebnis fokussierende prospektive Emotion. *Wut* besitzt hingegen einen retrospektiven Fremdbezug. Viele der Ergebnisse scheinen auch mit diesem Modell konvergent, sodass Emotionen und Leistungs- beziehungsweise Lernemotionen im Kontext biographischer Entscheidungen weiterführend diskutiert werden könnten. Die Frage nach den individuellen emotionalen Begründungsmustern wird mit den Ergebnissen der Einzelfallanalysen beantwortet. Zuallererst zeigen diese neben

der Erkenntnis, dass verschiedene *positive* und *negative* Emotionen als aktivierender erlebt werden können, auch, dass nicht nur bewusst explizierte emotionale Beschreibungen, sondern auch unbewusste, nicht reflektierte oder nicht direkt verbalisierte Emotionen eine Rolle spielen können. Trotz der teilweise isolierten Nennung einzelner Emotionen deuten die Ergebnisse darauf hin, dass nicht einzelne, sondern eine Kombination beziehungsweise ein individueller emotionaler Begründungszusammenhang, der sich als Muster manifestieren kann, die Entscheidung beeinflusst. Weiterführend hat sich gezeigt, dass diese als *emotionale Begründungsmuster* betitelten Kombinationen aufgrund ihres Ursprungs in Erfahrungen und ihrer Beziehungen zu verschiedenen Bezugsbereichen nicht nur einen höchst individuellen Charakter besitzen, sondern auch als Belege dafür fungieren, dass das *In-Beziehung-Setzen* und *Involviert-seins* nicht eine Voraussetzung emotionalen Erlebens, sondern „inhärenter Bestandteil“ (Ulich 1992, S. 53) dessen ist. Damit stehen *emotionale Begründungsmuster* in einem direkten Zusammenhang mit emotionalen Schemata, die ebenfalls emotionale, erfahrungsbasierte Mustervorlagen darstellen. Obwohl eine vergleichende Betrachtung der beiden Konzepte interessant wäre, würden weitere Aussagen über mögliche Parallelen und Unterschiede an dieser Stelle den Erkenntnishorizont dieser Arbeit weit überschätzen, da die Fülle an Sozialisationseinflüssen, welche an der Emotionalen Schemagenese beteiligt sind, weder ausreichend spezifiziert, noch umfangreich genug analysiert wurden (vgl. Ulich 1992, S. 128). Dennoch sollen die erzielten Ergebnisse über individuelle emotionale Begründungsmuster nicht an Bedeutung verlieren. Zusammengefasst kann mit diesen gezeigt werden, dass die emotionalen Begründungsmuster die Entscheidungen das eigene Start-up zu gründen aktivieren. Hiervon kann weiterführend abgeleitet werden, dass diese exemplarisch gewählten Biographien prägende Entscheidungen, im besonderen Maße durch die biographisch emotionalen Entwicklungen und (Nicht-)Reflexionen mitbestimmt werden. Dem übergeordnet ermöglichen die Ergebnisse der Einzelfallanalysen neue, gewagte Hypothesen, wie zum Beispiel, dass die Gründung die unbewusste Funktion besitzen könnte, Emotionen und emotionale Muster zu bearbeiten und somit emotionales Lernen zu ermöglichen. Der Fall 2 MH eröffnet die Perspektive, dass durch biographische Entscheidungen prädominierende negative Emotionen transformiert werden können. Eine ausdifferenzierte *Wut* wurde im Zuge der Gründungsentscheidung in positive Emotionen *Freude* und *Neugierde* transformiert. Auch im Fall 4 RW wurde eine nahezu generalisierte, in allen Bereichen präsente *Unsicherheit* durch die Gründungsentscheidung überwunden. Auch die allgemeine, treibende *Neugierde* im Fall 6 TK wird heute nach vielen Reflexionsprozessen von TK als befriedigt beschrieben (vgl. F6Z84). Diese anfangs hypothetisch formulierten Überlegungen erlangen dadurch an Relevanz, dass die vor und während der Gründung beschriebenen Emotionen zur Zeit des Interviews aufgearbeitet zu sein scheinen, sodass weder die *Wut* von MH noch die *Unsicherheit* von RW derartig im aktuellen Leben präsent sind. Davon abgeleitet wäre die Gründung der Impuls zur Realisierung von emotionalen Lernprozesse, wie sie durch Arnold (2005) beschrieben wurden, und folglich der Beginn der Bearbeitung und Transformation von Deutungsmustern und emotionalen Schemata

(Arnold & Tutor 2006, S. 41). Die Resultate, die in Anlehnung an die Untersuchungsfragen nach den lernaktivierenden Emotionen erzielt wurden, spiegeln sechs Emotionen wider. Diese weisen deutliche Parallelen mit jenen auf, die als gründungsaktivierend erlebt wurden. Dies weist daraufhin, dass die emotionalen Begründungsmuster auch in anderen Entscheidungskontexten zu wirken scheinen. Vereinfacht ausgedrückt lässt sich vermuten, dass jene Emotionen, die für die Gründung relevant waren, auch für Lernprozesse im Anschluss relevant sind. Dies könnte darüber hinaus als Indiz für die hypothetische Annahme gewertet werden, dass die Entscheidung zur Gründung eine Entscheidung zum (emotionalen)Lernen ist. Abbildung 8 illustriert diesen Zusammenhang. Auch die beschriebenen Lernaktivitäten der Gründer\*innen demonstrieren, dass durch die Gründung Lernen initiiert wird. Hiervon lässt sich weiterführend die offene Hypothese ableiten, dass biographische Entscheidungen der Schaffung und Definition des eigenen Lernfeldes dienen.

Mit Blick auf die zuvor am Einzelfall beschriebenen emotionalen Transformationsmöglichkeiten, das heißt Veränderungen, Umdeutungen und Neuinterpretationen des emotionalen Erlebens, würde dies sowohl systematisches, als auch emotionales und biographisches Lernen beinhalten. Die wiederum bestärkt die Annahme, dass jedes Lernen als *emotionales Lernen* (Arnold 2005, S. 63), welches nicht losgelöst von der eigenen Biographie erfolgt, verstanden werden kann. Auch würde es die Annahme bestätigen, dass Lernen nicht situativ, sondern eingebunden in die Biographie arrangiert wird. Wenn Biographien folglich die Ressource für Lernen darstellen, werden biographische Entscheidungen zum Vermittler von Lernaktivitäten und zur Gestaltungsinstanz des lebenslangen Lernens (siehe Abbildung 8).



**Abb. 8:** Hypothetische Betrachtung: Gründung als vermittelndes Moment

Da diese Erkenntnisse bereits die Relevanz von Emotionen demonstrieren, sollen noch kurz die Ergebnisse zur emotionalen Reflexivität und zu rationalen Begründungen diskutiert werden: Zuerst können die erfassten *rationalen Begründungen* als vermeintlich-

rational bezeichnet werden. Unter der Annahme der Einbettung von Deutungsmustern in emotionale Schemata und dem Verständnis von Entscheidungen als komplexe psychisch-mentale Prozesse, welche verschiedene Aspekte, wie bestimmte Gefühle, Wahrnehmungen, Überlegungen, Bewertungen und Antriebe beinhalten, lässt sich über jene Begründung die Vermutung aufstellen, dass ihre emotionale Einbettung entweder nicht reflektiert oder verbalisiert werden wollte und konnte. In Anlehnung an Fiehler (1990) wird die isolierte Existenz und Betrachtung der rein kognitiv- rationaler Aspekte nicht als reale Bedingung, sondern lediglich als analytische Funktion verstanden, die durch eine historische Entwicklung geprägt wurde und sich in unserer Sprache manifestiert hat (vgl. Fiehler 1990, S. 65). So lässt sich annehmen, dass „rationale“ Begründungen keine eigenständigen Entitäten darstellen können, da *„Reine Emotionen, Kognitionen, Wahrnehmungen etc. [...] eine Fiktion [sind, Anm. d.V.]“* (Fiehler 1990, S. 66). Die Differenzierung findet nicht im Erleben, sondern in der Analyse statt. Demnach werden Emotionen und Kognitionen in den vorliegenden Beschreibungen nicht als getrennte psychische Prozesse, sondern als „Akzentuierung eines einheitlichen psychischen Geschehens“ (Lantermann 1983, S. 275) verstanden. Obwohl jenen Darstellungen rationaler Gründe emotionale Zusammenhänge unterstellt werden, werden in ihnen keine explizit verbalisierten oder indirekt erfassbaren emotionalen Beschreibungen sichtbar. Dies weist neben den bisherigen Ausführungen auf die Bedeutung emotionaler Reflexivität hin. Die Analyseergebnisse hierzu demonstrieren, dass die Ausdifferenzierung von Emotionen als Sozialisations- und Erziehungsergebnis besonders wichtig ist, da sich deutliche Unterschiede in der Breite der Reflexionshorizonte, sowie eine Varianz der Verbalisierungskompetenzen gezeigt haben. Zum anderen wurde die Relevanz des intuitiven Wissens aus Sicht der Interviewten betont, sodass es als besonders wichtig erachtet werden kann dieses Wissen den kognitiven Reflexionen zugänglich zu machen (vgl. Gieseke 2016, S. 222).

## 7.1 Forschungsmethodische Reflexion

Zu Beginn werden zwei prinzipielle Herausforderungen des gewählten qualitativen Verfahrens geschildert und die Gütekriterien der Auswertung reflektiert. Im Anschluss wird die Methode zur Erfassung des Forschungsgegenstandes der Emotionen diskutiert. Nach Schreier (2014) sollte sich das gewählte Verfahren idealtypisch von anderen qualitativen Varianten sowie von quantitativen Auswertungsverfahren unterscheiden (vgl. Schreier 2014, S. 3). Dies wurde durch die formal-strukturierende Inhaltsanalyse realisiert, da Phänomene erfasst wurden, die durch die Quantifizierung von Aussagen nicht beschreibbar wären. Obwohl durch die qualitativen Textinterpretationen keine messbaren Ergebnisse gewonnen oder verallgemeinerbare Aussagen getroffen werden können, sichert sie sich ihre Aussagekraft durch ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen. Da in der Literatur bis heute keine einheitlichen Verfahrenshinweise existieren, erfüllt die Orientierung an den Standards nach Mayring (1991) einerseits die Funktion, diese Forschung vergleichbar zu machen und andererseits durch die wiederholte empirische Umsetzung einen Beitrag zu einem einheitlich definierten Vorgehen zu leisten (vgl. Mayring 1991, S. 2). Auch



die Gütekriterien qualitativer Forschungsmethoden werden anhand zahlreicher Kriterien in Bezug auf die Transparenz, Intersubjektivität und Reichweite beurteilt (siehe z.B. Mayring 2002, Steinke 1999 und Flick 1987,2010). Da sich der gesamte qualitative Forschungsprozess über subjektivbegründete Entscheidungen gestaltet, wurde zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit versucht die Methode, Durchführung und Auswertung hinreichend zu explizieren (vgl. Mayring 2002). Obwohl die transparente Dokumentation einen ersten Beitrag hierfür leistet, könnte die Untersuchung durch zusätzliche Interpretationen von Forschergruppen ergänzt und somit durch Kommunikation validiert werden. Da keine Interpretationen durch andere Forscher\*innen getätigt wurden, ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit nicht gegeben (vgl. Steinke 1999). Die Validität bemisst sich am erstellten Kategoriensystem und inwieweit es wesentliche Bedeutungsaspekte des Materials erfassen kann. Durch die deduktiv-induktive Entwicklung und die Durchführung von drei Durchläufen wurde versucht die Passung des Kategoriensystems am Material sicherzustellen (vgl. Schreier 2014, S. 12). Eines der Hauptprobleme in der Emotionsforschung ist die adäquate, gegenstandsgemessene Erfassung von Emotionen. Neben der Messung in Alltagssituationen und Experimenten, in denen Gefühle teils induziert werden, stellen die Erfassung des subjektiven Erlebens durch standardisierte Skalen, die Analyse des Ausdrucksverhaltens sowie, die Untersuchung physiologischer Emotionsindikatoren, Messansätze dar (vgl. Mayring 1992, S. 58-60). In dieser Arbeit wurde eine retrospektive Erhebung der erlebten Emotionen gewählt, bei der die Versprachlichung von Emotionen im Vordergrund stand, welche in sich eine komplexitätsreduzierende Komponente besitzt, da nur das beschreibbar ist, was bereits gewusst und reflektiert wird. Zeitgleich wird Sprache kulturell und milieubedingt gerahmt, sodass nur das artikuliert werden kann, was durch den eigenen Sprachhorizont abgedeckt wird (vgl. Berger & Luckmann 1980, S. 42; Schlutz 1982, S. 216ff. zit. n. Schüßler 2008, S. 16). Anders gesagt ist jede Versprachlichung durch biographische Einflüsse bestimmt. Die paradigmatische Struktur, wie emotionale Erfahrungen erzählt werden, besitzt somit einen biographischen Ursprung und beinhaltet zusätzlich individuelle Reaktionen und Empfindungen (vgl. Engelen 2012, S. 44). Daher gilt es auch in dieser Untersuchung zu berücksichtigen, dass die einzelnen Personen über einen unterschiedlichen Sprachhorizont verfügen (vgl. Schlutz 1982, S. 216ff. zit. n. Schüßler 2008). „Kulturelle Codes“ (Mezirow 1997, S. 47), die als internalisierte Normen auf die Erzählungen wirken, scheinen aufgrund der Homogenität der Stichprobe weniger stark zu variieren. Dennoch hat sich gezeigt, dass insbesondere die Reflexionspotenziale und Verbalisierungskompetenzen, welche für diese Arbeit besonders relevant sind, unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Neben dem Einfluss durch die Verbalisierungskompetenz gilt es, die retrospektive Erhebungsform kritisch zu diskutieren. Es kann eingewendet werden, dass die Beschreibungen auf natürliche Weise den Fehlerquellen der selektiven Erinnerung und des nachträglichen Bearbeitens unterliegen (vgl. Mayring 1992, S. 59). Diese bewussten und unbewussten Selektionen sowie Veränderungen werden durch die Deutungen der Person auf besondere Weise mitbestimmt. Die zeitliche Distanz zu der Gründungsentscheidung variierte in der Stichprobe

stark, sodass sich die Beschreibungen auf eine Situation vor ein bis sieben Jahre beziehen. Es lässt sich vermuten, dass sich die eigenen Begründungs-darstellungen über die Zeit verändern, sodass dieselbe Befragung zu einem anderen Zeitpunkt andere individuelle Ergebnisse produziert hätte. Allerdings zeigen sich die reflexiven, emotionalen Begründungsmuster in allen Untersuchungen, sodass die zeitliche Distanz die Strukturierung im interpersonalen Vergleich weniger stark zu beeinflussen scheint. Zur Überprüfung dieser Vermutung bedarf es Längsschnittstudien. An dieser Stelle soll jedoch betont werden, dass diese Arbeit nicht den Anspruch erhebt zu gewährleisten, dass die beschriebenen Emotionen wirklich aktivierend waren, oder als diese erlebt wurden. Vielmehr geht es darum, die Aspekte im Zusammenhang beschreibbar zu machen, die durch das Individuum direkt und indirekt verbalisiert werden. Trotz der methodischen Einwände und der Einflüsse durch die Retrospektion und Verbalisierung, kann einerseits das gewählte halbstandardisierte Interview als angemessenes Erhebungsinstrument angesehen werden und andererseits ein Erkenntnisgewinn dieser Arbeit für die Erwachsenenbildung angenommen werden. An dieser Stelle soll kurz auf einen direkten Mehrwert dieser Untersuchung aus erwachsenenpädagogischer Sicht hingewiesen werden. Da die interviewten Personen aufgefordert wurden ihr emotionales Erleben zu reflektieren und zu verbalisieren, kann davon ausgegangen werden, dass sie durch das Interview ihre Kompetenz der emotionalen Reflexivität weiterentwickelt haben. Sich dem eigenen emotionalen Erleben bewusst zu werden und dieses zu beschreiben sind nach Arnold (2005) wichtige Aspekte des Emotionslernens. Allein die Verbalisierung kann neue Perspektiven eröffnen und einen emotionsregulatorischen Effekt haben (vgl. Mateijka 2013, S. 8). Hierbei hat sich jedoch auch gezeigt, wie schwierig die genaue Benennung und Abgrenzung von Emotionen zu anderen Konstrukten ist. Alle Interviewten meldeten im Anschluss des Interviews zurück, dass das Interview eine besondere Erfahrung für sie war, weil sie die Rolle und den Einfluss ihrer eigenen Emotionen zuvor noch nicht reflektiert hatten. Dass die Befragung Anlass zur Reflexion geboten hat, wurde insbesondere mit Ende der Aufnahme bemerkbar, da alle Personen das Bedürfnis hatten, das Interview und ihre Emotionen weiter zu thematisieren. Eine Forschungsmethodische Erkenntnis ist, dass Erzählungen im Anschluss an das Interview Erkenntnisepotentiale bergen. In einigen Situationen wurde die Tonaufnahme erneut gestartet, um für die Analyse spannende Aspekte festzuhalten. Es ist der Eindruck entstanden, dass in dieser „gelösten“ Stimmung nach dem „offiziellen“ Teil tiefer reflektiert wurde. Folglich scheint bereits durch das Interview selbst die emotionale Reflexivität und Offenheit gestärkt worden zu sein. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch den gewählten Forschungszugang Erkenntnisse und Wissen über die besondere Bedeutung von emotionalen Mustern im Kontext (selbstbestimmter) biographischer Entscheidungen gewonnen werden konnten. Diesen Erkenntnissen innewohnende erwachsenenpädagogische Potentiale werden abschließend in Form einer finalen Schlussforderung dargestellt, um hiervon Implikationen für die Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung abzuleiten.

## 8. Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, die Rolle von Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen, insbesondere mit Blick auf ihren aktivierenden Charakter sowie ihre biographisch, erfahrungsbasierten Verankerungen und dessen Manifestationen in einem dynamischen Begründungszusammenhang, zu beschreiben. Angelehnt an die Forschungsfrage, welche Emotionen aus Perspektive des Individuums für die Gründung aktivierender erlebt wurden, erfolgte eine qualitative formal-strukturierende Inhaltsanalyse anhand von transkribierten Textdaten, die aus drei Pretests und sechs leitfragengestützten, halbstandardisierten Interviews gewonnenen wurden. Geleitet von dem Erkenntnisinteresse und der Idee, dass eine biographisch bedeutsame Entscheidung, wie die Start-up Gründung, Impulse für anschließende Lernprozesse gibt, wurden die Lernaktivitäten erfragt. Zusätzlich wurden lernaktivierende Emotionen erfasst und Parallelen zu den gründungsaktivierenden nachgezeichnet. Aus theoretischer und empirischer Perspektive ist es mit dieser Arbeit gelungen, einen Beitrag im Bereich der Grundlagenforschung von Emotionen im Kontext von lebenslangem Lernen zu leisten. Erstens konnte gezeigt werden, dass die Gründungsentscheidungen sowohl durch *positive* (*Freude, Neugierde, Stolz*) als auch durch *negative* (*Angst und Wut*) aktivierender erlebte Emotionen, die zumeist im Reflexionshorizont der Personen liegen, als auch durch höchst individuelle und häufig unbewusste emotionale Begründungsmuster bestimmt werden. In letzteren zeigten sich unterschiedliche emotionale Bezüge, die es ermöglichen das *In-Beziehung-Setzen*, sowohl zu retrospektiven, als auch zu prospektiven, antizipierten Erfahrungen nachzuzeichnen. Die im Zuge der Sozialisation individuell gesammelten Erfahrungen stellen beobachtbare emotionale Verankerungspunkte dar, die auch ohne thematische Bezüge in Verbindung mit der untersuchten Gründungsentscheidung standen. Trotz eines individuellen Bewusstseins über bestimmte Emotionen, hat sich gezeigt, dass der emotionale Gesamtzusammenhang meist nicht bewusst reflektiert wird. Hierbei wurde auch deutlich, dass die Reflexions- und Verbalisierungskompetenz, sowie die Ausdifferenzierung der eigenen Emotionen, auch in einer homogenen Gruppe der *Neustarterinnen*, teils stark variieren. Für die Erwachsenenbildung folgt daraus, dass die Versprachlichung (emotionaler) Erfahrungen gefördert werden sollte, um so auch (selbst-)reflexive Lernprozesse, die als eine zentrale Voraussetzung für das lebensbegleitende Lernen gelten, zu stimulieren. Der reflexive Umgang mit Erfahrungen ist hierbei als identitätsstiftendes Moment zu verstehen. Zweitens ist festzuhalten, dass durch die Erkenntnisse über realisierte Lernaktivitäten ein erster Beitrag geleistet wurde, Emotionen in einer biographischen Entscheidung, als vermittelndes Moment für anschließende Lernprozesse zu beschreiben. So lässt sich vermuten, dass durch die Gründung nicht nur Lernimpulse gegeben und Lernprozesse in verschiedenen Bereichen realisiert werden, sondern auch ein neues Lernfeld geschaffen wurde, das den Raum für emotionales Lernen, eingebunden in die eigene Biographie eröffnet. Drittens, und diesen Untersuchungsergebnissen übergeordnet, wurde durch die Betrachtung eine thematische Schnittstelle

dreier erwachsenenpädagogischen Forschungsbereiche demonstriert. Emotionen besitzen das Potential eine Brücke zwischen biographischen Ansätze, der Lehr-Lernforschung und der Adressatenforschung zu schlagen. Neben Erkenntnissen über Weiterbildungsbedürfnisse dieser besonderen Adressatengruppe, wurden interessante Informationen über ihre emotionalen Reflexionskompetenzen gewonnen. Mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse, entstehen zahlreiche Andockstellen für Anschlussforschungen innerhalb der drei genannten Bereiche sowie diese übergreifend. Zu allererst bieten sich Vergleichsstudien über den Einfluss von Emotionen auf andere biographische Entscheidungen mit unterschiedlichen Ziel- und Adressatengruppen an. Darüber hinaus wäre es interessant, die entwickelte Struktur emotionaler Begründungsmuster in anderen Entscheidungskontexten zu validieren, und ihre Überschneidungspunkte mit emotionalen Schemata tiefer zu ergründen. Des Weiteren scheint besonders die Frage spannend, ob durch biographische Entscheidungen unbewusst die Bearbeitung emotionaler Schemata und -muster angestrebt und oder realisiert wird. Hierbei könnten umfangreiche qualitative Langzeitstudien mit mindestens einem Messzeitpunkt vor der biographischen Entscheidung und einem nach dieser, neue Erkenntnisse liefern. Auch die Analyse biographischer Entscheidungen als vermittelnde Variable für die Realisierung von Lernaktivitäten in einem selbstgeschaffenen Feld, könnte weiter ergründet werden. Mit biographischen Ansätzen könnte diesem Interesse nachgegangen werden. Die Analyse des Einflusses von biographisch erworbenen emotionalen Schemata auf den eigenen Lebensverlauf insgesamt sowie die Reflexionsfähigkeit über dieses durch die Biographiegeber\*in, wären weitere mögliche Forschungsvorhaben. Diese ließen sich durch Biographieforschungen mit Fokus auf das emotionale Erleben realisieren und könnten insbesondere einen Beitrag leisten, die (erlebte) Handlungsautonomie zu stärken. Mit Blick auf die Adressatengruppe der Gründer\*innen bieten sich Untersuchungen über Bildungs- und Lernbedürfnisse, auch für die Entwicklung zielgruppengerechter Bildungs- und Beratungsformate an. Die Frage, wie Emotionen in der Gründungsberatung stärker berücksichtigt werden können, ist ein potentieller Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen. Für die Lehr- Lernforschung könnte die genauere Betrachtung einzelner Emotionen wichtige Erkenntnisse, auch über Lernentscheidungen im engeren Sinne liefern. Abschließend lässt sich sagen, dass Emotionen, als genuin an den Menschen gebundene und durch diese erfahrbaren Phänomene, sowohl in der erwachsenenpädagogischen Forschung als auch in der erwachsenenbildnerischen Praxis stärker in den Vordergrund zu rücken sind. Hiernach gilt es die Entwicklung von Emotionalität und Reflexivität als Metakompetenz zu verfolgen. Insbesondere unter Betrachtung der beobachtbaren Individualisierungs- und Steigerungstendenzen, die mit der Erhöhung von Komplexität und Unsicherheit einhergehen, werden Erwachsene in Zukunft verstärkt gefordert sein, die eigene (Bildungs-)Biographie durch Entscheidungen zu gestalten. Für die Steigerung der erlebten Handlungsautonomie und Selbstbestimmtheit werden emotionale Fähigkeiten, sowie Reflexions- und Entscheidungskompetenzen gebraucht. Nur durch diese können Selbstlern- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten dazu genutzt werden in gesellschaftlichen Strukturen zu partizipieren und sich in diesen auszudrücken. All diesen Schilderungen Folge leistend, sollte das

übergeordnete Ziel der Erwachsenenbildung sein, Individuen durch die Realisierung sowie Reflexion emotionaler und biographischer Lernprozesse, in ihrem persönlichkeitsbildenden, identitätsstiftenden Reifungsprozess bewusst zu unterstützen, um so die Voraussetzung zu schaffen, dass diese als handelnde Subjekte zu aktiven Gestalter\*innen ihrer eigenen (Bildungs-)Biographie und individuellen Lebensverlaufs werden. Und zusätzlich in dieser Rolle beginnen, die Verwirklichung ihrer selbst in der dynamischen Selbsttransformation, dem lebenslangen Lernen, zu erfahren, welche erst durch ein Streben nach einem illusionären finalen Zustand der Selbstverwirklichung initiiert wird.

## Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 343-417). (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 17., 2. erweiterte Auflage). Bremen: Universität.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2012). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie des lebenslangen Lernens. In R. Tippelt, & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 713-734). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. (2001). Die Polarität von Kognition und Emotion in der Erwachsenenbildung. Lernwiderstand als Indikation emotionalen Lernens. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 8, S. 26-28. URL: [http://www.diezeitschrift.de/22001/arnold01\\_01.pdf](http://www.diezeitschrift.de/22001/arnold01_01.pdf). Zugriffen: 15.05.2018.
- Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Arnold, R. (2010). Deutungsmuster. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 63-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R., & Tutor, C. G. (2006). Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 29, S. 37-47. URL: [https://www.die-bonn.de/doks/report06\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/doks/report06_01.pdf). Zugriffen: 05.07.2018.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E., Schlutz, E., & Wittpoth, J. (2002). *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung*. Frankfurt/M.: DIE. URL: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc\\_2002/arnold02\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc_2002/arnold02_01.pdf). Zugriffen: 06.08.2018.
- Barz, H., Baum, D., von, A., Reich, J., & Tippelt, R. (2007). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. (2000). Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex. *Cerebral Cortex*, Volume 10, Issue 3, S. 295- 397. doi.org/10.1093/cercor/10.3.295.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

- Beck, U. (2001). Eigenes Leben in einer entfesselten Welt: Individualisierung, Globalisierung und Politik. In W. Hutton & A. Giddens (Hrsg.), *Die Zukunft des globalen Kapitalismus* (S. 197–212). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). Forschungsansätze und Emotionstheorien. In V. Brandstätter et al. (Hrsg.), *Motivation und Emotion* (S. 158-173). Heidelberg: Springer. URL: [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-642-30150-6\\_12.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-642-30150-6_12.pdf). Zugegriffen: 14.04.2018.
- Brugger, W. (2005): Das anthropologische Kreuz der Entscheidung in Politik und Recht. *Zeitschrift für Politik*, S. 261-272.
- Bilger, F., & Strauß, A. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey-AES Trendbericht*. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/36788>. Zugegriffen: 01.07.2018.
- Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dörner, O., & Schäffer, B. (2010). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 243-263). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Engelen, E. M. (2012). Emotionen als Lernprozesse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(1), S. 41-52. doi.org/10.1007/s11618-012-0291-y.
- Fiehler, R. (1990). Emotionen und Konzeptualisierungen des Kommunikationsprozesses. *Grazer Linguistische Studien*, H. 33/34, S. 63-74. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83654131.pdf>. Zugegriffen: 05.06.2018.
- Flick, U. (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In J. Bergold & U. Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 247- 262). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395- 407). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., Kardorff, E. V., & Steinke, I. (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2009). *Emotionen*. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205-231). Heidelberg: Springer Verlag.
- Forgas, J.P. (1999). Feeling and Speaking: Mood effects on verbal communication strategies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, S. 850-863. doi:10.1177/0146167299025007007
- Fuchs, T. (2008). *Was heißt ‚sich entscheiden‘? Die Phänomenologie von Entscheidungsprozessen und die Debatte um die Willensfreiheit*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. (2008). *Psychologie*. 18. Auflage. München: Pearson Studium.

- Gieseke, W. (1991). Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher. In G. Vonderach (Hrsg.), *Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Maßnahmen* (S. 151-168). (Texte zur Sozialforschung Bd. 3). Bamberg: WVB-Verlag.
- Gieseke, W. (1995). Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (35), S. 38-46. URL: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1995/faulstich-wieland95\\_01.pdf#page=35](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1995/faulstich-wieland95_01.pdf#page=35). Zugriffen: 05.07.2018.
- Gieseke, W. (1997). Emotionen als Seismograph für Studienverläufe. In W. Gieseke, C. Struwe & A. K. Wahse (Hrsg.), *Modellversuch – Zusatzstudium zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung. Positionen – Ergebnisse* (S. 86-103). (*Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik*; Bd. 14, Teil II). Berlin: Humboldt-Universität.
- Gieseke, W. (2003). Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse am lebenslangem Lernen. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 35(1), S. 47-56. URL: [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschungneu/publikationen/prof.-dr.-wiltrud-gieseke/downloads/individuelle\\_bildungsgeschichte.pdf](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschungneu/publikationen/prof.-dr.-wiltrud-gieseke/downloads/individuelle_bildungsgeschichte.pdf). Zugriffen: 05.08.2018.
- Gieseke, W. (2005). Leiblich-emotionale ästhetische Einbindungen kultureller Bildung. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson, *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 365–375). (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1). Münster u.a.: Waxmann.
- Gieseke, W. (2006). Emotionsregulierung im lebenslangen Lernen. Manuskript/Powerpoint-Präsentation. In R. Arnold & G. Holzapfel (Hrsg.), *Tagungsdokumentation „Emotionen und Lernen in der (Weiter-)Bildung“*. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/8612>. Zugriffen: 02.05.2018.
- Gieseke, W. (2008). Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(1), S. 40-44.
- Gieseke, W. (2014). Entscheidungsfähigkeit des Individuums als Bildungsberatungsanforderung – die Wahl haben. In M. E. von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt: Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 206-220). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W., & Siebers, R. (1995). Biographie, Erfahrung und Lernen. In C. Brokmann-Nooren, I. Grieb & H.D. Raapke (Hrsg.), *NQ-Materialien – Handbuch Erwachsenenbildung* (S. 315-357). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, S. 271–299.
- Hamm, A. O. (2006). Psychologie der Emotionen. *Neuropsychologie*, S. 527-534. Berlin: Springer Verlag.
- Haviland, J. M., & Lewis, M. (1993). *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag.
- Heller, A. (1981). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA-Verlag.

- Holzkamp, K. (1989). Die „kognitive Wende“ in der Psychologie zwischen neuer Sprachmode und wissenschaftlicher Neuorientierung. *Forum Kritische Psychologie*, Vol. 23, S. 67-85.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung*. Vol. 4. Stuttgart: Kohlhammer.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), S. 396-406. Doi: 10.1080/026013703004837. Zugriffen: 01.08.2018.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, Vol. 60, S. 1-25. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163539.
- Kade, J., & Seitter, W. (1996). *Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag*. Opladen: Springer Verlag.
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajovich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T., & Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning. *Psychological Science*, Vol. 20, 8. Pasadena, S. 963–973. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02402.x.
- Kienbaum, J., & Schuhrke, B. (2010). *Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), S. 345-379.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lantermann, E. D. (1983). Handlung und Emotion. In H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 273-282). München: Beltz-Psychologie Verlags Union.
- Magai, C., & McFadden, S. (1995). *The role of emotions in social and personality development*. New York: Plenum Press.
- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. V. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-213). München: Beltz – Psychologie Verlags Union. urn: nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-37278. Zugriffen: 05.08.2018.
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159-175). Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. urn: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mees, U. (1985). Was meinen wir, wenn wir von Gefühlen reden? Zur psychologischen Textur von Emotionswörtern. *Sprache & Kognition*, (1), S. 2-20.
- Menzel, R. (2001). Neuronale Plastizität Lernen und Gedächtnis. In J. Dudel, R. Menzel & F. Schmidt (Hrsg.), *Neurowissenschaft: Vom Molekül zur Kognition* (S. 487-526). Berlin: Springer Verlag.



- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. (2011). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 103-115). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nittel, D., & Siewert, A. (2015). Lebenslauf und Biographie. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 185-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 333-347). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nuissl, E. (2010): *Empirisch forschen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oeter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montana (Hrsgs.), *Entwicklungspsychologie*, 6. überarb. Aufl. (S. 225-271). Weinheim: Beltz Juventa.
- Otto, J., Euler, H. A., & Mandl, H. (2000). Begriffsbestimmungen. In J. Otto, H. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Emotionspsychologie* (S. 11-18). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. et al. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational psychologist*, 37(2), S. 91-105. Verfügbar unter [http://kops.uni-kostanz.de/bitstream/handle/123456789/13885/Pekrun\\_Goetz\\_2002](http://kops.uni-kostanz.de/bitstream/handle/123456789/13885/Pekrun_Goetz_2002). Zugriffen: 29.06.2018.
- Pekrun, R. et al. (2004). *Emotionen und Leistung im Fach Mathematik*: Ziele und erste Befunde aus dem „Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik“ (PALMA). Verfügbar unter [https://kops.unikonstanz.de/bitstream/handle/123456789/13903/Pekrun\\_Emotionen.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://kops.unikonstanz.de/bitstream/handle/123456789/13903/Pekrun_Emotionen.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Zugriffen: 06.06.2018.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215-233). Wiesbaden: Springer Verlag. doi: 10.1007/978-3-658-18589-3\_12.
- Rost, W. (1990). *Emotionen. Elixiere des Lebens*. Berlin: Springer Verlag.
- Roth, G. (1994). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2004). Vernunft ohne jedes Gefühl? Abschied von einem Mythos. *Personalführung*, (4), S. 18-25.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sanders, R. (2004). Die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater. In F. Engel, F. Nestmann & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 797–807). (Band II, Ansätze, Methoden und Felder). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Sarges, W., & Fricke, R. (Hrsg.) (1986). *Psychologie für die Erwachsenenbildung, Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Scherer, K. R. (1990). Theorien und aktuelle Herausforderungen der Emotionspsychologie. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (S. 2-40). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* Vol. 15, 1. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>. Zugriffen: 05.08.2018.
- Schreyögg, B. (2016). Emotionale Reflexivität und Beziehungsfähigkeit in der Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 524-534). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schreyögg, B. (2014). *Emotionen im Coaching: Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion*. Berlin: Springer Verlag.
- Schroer, M. (1997). Individualisierte Gesellschaft. In G. Kneer, A. Nassehi & M. Schroer (Hrsg.), *Soziologische Gesellschaftsbegriffe: Konzepte moderner Zeitdiagnosen* (S. 157-183). München: Wilhelm Fink Verlag .
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In T. Häcker, W. Hilzensauer & G. Reinmann, *Bildungsforschung*, 5(2). doi: 10.25539/bildungsforschung.v2i0.75.
- Seifried, J., & Sembill, D. (2005). Emotionale Befindlichkeit in Lehr- Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 656- 672. Verfügbar unter <http://kops.unikonstanz.de/handle/123456789/11829;jsessionid=C4F1F6C0E2F481FE157AA51F051651B1>. Zugriffen: 15.05.2018.
- Siebert, H. (2006). Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 43-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 7/8. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. Zugriffen: 07.05.2018.
- Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH (2017). *Informationen zu den Sinus Milieus 2017*. URL: [https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user\\_data/sinus-institut/Dokumente/download\\_center/Sinus\\_Milieus/2017-01-01\\_Informationen\\_zu\\_den\\_Sinus-Milieus.pdf](https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Dokumente/download_center/Sinus_Milieus/2017-01-01_Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf). Zugriffen: 07.07.2018.
- Siewert, A. (2016). *Existenzgründung als biographische Chance: berufliche Selbständigkeit im Kontext lebensgeschichtlichen Lernens*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Stangl, W. (1997). *Zur Wissenschaftsmethodik in der Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/NarrativesInterview.shtml>. Zugriffen: 13.06.2018.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München: Juventa Verlag.
- Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Steiner, G. (2001). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp, B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie* (S. 137-205). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sulz, S., & Lenz, G. (Hrsg.) (2000). *Von der Kognition zur Emotion. Psychotherapie mit Gefühlen*. München: CP-Medien.
- Tippelt, R., & von Hippel, A. (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- TNS Infratest Sozialforschung (2015). *Handbuch zur Datennutzung des deutschen „Adult Education Survey“ (AES 2014). Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Verfügbar unter <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=E&id=56485>. Zugriffen:13.06.2018.
- Ulich, D. (1982). *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, D., Kienbaum, J., & Volland, C. (1999). Emotionale Schemata in der Aktual- und Ontogenese von Emotionen. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 52–69). Heidelberg: Springer Verlag.
- Ulich, D., & Mayring, P. (2003). *Psychologie der Emotionen*. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, S. 548–573.
- Zehetner, G. (2014). Die Heterogenität der Neugier. In D. Hollick et al. (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze* (S. 165-180). Kassel: University press GmbH.

## **Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report**

- |         |   |
|---------|---|
| Band 1  | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.<br>Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000   |
| Band 2  | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.<br>Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000  |
| Band 3  | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.<br>Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)   |
| Band 4  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch<br>2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,<br>2001   |
| Band 5  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.<br>Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-<br>boldt-Univ., 2004  |
| Band 6  | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):<br>Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit<br>Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.<br>Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung<br>– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch<br>2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,<br>2005   |
| Band 8  | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)<br>Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-<br>ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 9  | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.<br>Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Ber-<br>lin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 10 | Fleige, M.<br>Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-<br>und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-<br>mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,<br>2007   |

- Band 11                      Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12                      Pihl, S.  
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13                      Kremers-Lenz, C.  
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14                      Keppler, S.  
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15                      Eggert, B.  
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16                      Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)  
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17                      Genschow, A.  
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010

- Band 18 Pohlmann, C.  
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.  
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.  
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.  
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.  
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.  
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.  
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.  
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 27                      Sabella, A. P.  
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28                      Devers, T.  
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29                      Güssefeld, N.  
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30                      Herz, N.  
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31                      Sieberling, I.  
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32                      Meixner, J.  
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33                      Glaß, E.  
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 34                      Hinneburg, V.  
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35                      Helmig, M.  
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36                      Freide, S.  
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37                      Rämer, S.  
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38                      Stelzer, G.  
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“, Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39                      Hurm, N.  
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40                      Braun, S.  
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015



- Band 41                      Thürauf, N.  
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42                      Hecht, C.  
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43                      Wessa, P.  
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44                      Seifert, K.  
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45                      Mecarelli, L.  
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20578>. DOI: 10.18452/19782
- Band 46                      Hoffmann, St.  
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47                      Dilger, I.  
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20400>. DOI: 10.18452/19628

- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)  
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.  
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20348>. DOI: 10.18452/19579
- Band 50 Schulte, D.  
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20163>. DOI: 10.18452/19399
- Band 51 Fawcett, E.  
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20164>. DOI: 10.18452/19401
- Band 52 Steffens-Meiners, C.  
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.  
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265

- Band 54                      Tschepe, S.  
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55                      Klom, M.  
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56                      Stelzner, S.  
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57                      Trampe-Kieslich, V.  
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58                      Bierwirth, A.  
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59                      Burk, K.  
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20190>. DOI: 10.18452/19422

## Band 60

Dehmer, M.

Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20180>. DOI: 10.18452/19413